

GERD HEURSEN

CURRICULUM-ENTWICKLUNG FÜR STUDIUM UND BERUF

KONSTRUKTION UND IMPLEMENTATION
DER SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG

1979

1978

Pädagogik

CURRICULUM-ENTWICKLUNG FÜR STUDIUM UND BERUF

KONSTRUKTION UND IMPLEMENTATION DER SOZIAL-
BERUFLICHEN GRUNDBILDUNG

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades

der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Gerd Heursen aus

Dülmen

1978

Tag der mündlichen Prüfung: 29. 1. 1979

Dekan: Prof. Brockhoff

Referent: Prof. Blankertz

Korreferent: Prof. Lenzen (Berlin)



Inhalt:

0	Vorbemerkung	S. I
1	Kollegeschule NW	S. 1
2	Schwerpunkt "Erziehung und Soziales":S. 11 Rahmen und Rahmenbedingungen für die Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung	
3	Methodologische Bemerkungen zur Ab- fassung der Bedingungsanalyse	S. 36
4	Bedingungsanalyse I: Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II	S. 69
4.1	Allgemeines und berufliches Lernen in der Grundbildung	S. 69
4.2	Die Vermittlung von Berufswahlreife	S. 81
4.3	Das Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen in der Grund- bildung	S. 96
4.4	Zur Vermittlung beruflicher Mobili- tät in der beruflichen Grundbildung	S. 111
4.5	Berufliche Identität	S. 140
5.1	Können berufspädagogische Überle- gungen für den Bereich der Ausbil- dung von Sozialberufen übernommen werden?	S. 174
5.2	Sozialisierende Tätigkeit - didak- tischer Schlüssel der sozialberuf- lichen Grundbildung	S. 186
6	Bedingungsanalyse II: Zur sozialbe- ruflichen Grundbildung	S. 199
6.1	Die Vermittlung von Berufswahlfähig- keit	S. 199

6.2	Die sozialberufliche Grundbildung als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis in den Sozialberufen	S. 218
6.3	Kooperation in den sozialen Berufen	S. 236
6.4	Beruf und Identität in den Sozial- berufen	S. 254
7	Zur curricularen Theorie und Praxis der Konstruktion der sozialberuf- lichen Grundbildung	S. 275
8	Zur Relativierung der Ziele der sozialberuflichen Grundbildung vor den Ansprüchen der Curriculument- wicklung und -implementation	S. 320
9	Die vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung	S. 358
10	Literaturverzeichnis	S. 408

O Vorbemerkung

Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit curricularen Fragestellungen. Sie verspricht nicht, alle Defizite curricularer Theorie und Praxis zu beheben, oder bloß alle zu benennen. Hingegen versucht sie zu zeigen, mit welchen Problemen der Versuch konfrontiert ist, aus einem globalen Konzept curricularer Innovation (KOLLEGESCHULE NW) über die Formulierung von curricularen Rahmenkonzepten (SCHWERPUNKT "ERZIEHUNG UND SOZIALES") eine unterrichtliche Planung und Wirklichkeit zu konstituieren (KURSE der "SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG"). Dabei geht der Teil der Arbeit, der sich mit curricularen Fragestellungen befaßt (Kpt. 1; 2; 7; 8; 9) davon aus, daß theoretische Planung der Curriculum-Entwicklung dann Aussicht auf praktische Umsetzung hat, wenn sie sich im Kontext praktischer Fragestellungen entwickelt; oder auch anders formuliert: Curriculare Planungen, die wie etwa im Paradigma geschlossener Curriculum-Entwicklung den Willen zur bruchlosen und absoluten Umsetzung durchzusetzen versuchen, scheitern an den prinzipiell nicht endlich definierbaren kontingenten Rahmenbedingungen der Praxis, für die sie gemacht worden sind. Mehr Chancen auf praktische Umsetzung hat demgegenüber eine curriculare Programmatik, die sich selbst für die Handlungsbedingungen ihres praktischen Einsatzes, für ihre eigene Relativierung offenhält.

Damit ist nicht nur die oft beschworene Antagonie offener und geschlossener Curriculum-Entwicklung angesprochen. Beide Paradigmen der Curriculum-Entwicklung können sich vielmehr dann als praktisch folgenreich erweisen, wenn sie die situativen Bedingungen ihrer Implementation reflektieren. Eine vermittelnde Position zwischen beiden stellt das Konzept didaktischer Handlungsmuster dar, das in der äußeren Gestalt detaillierter entwickelter Curricula sich gleichwohl offenhält für die notwendige Interpretation der

Rezipienten curricularer Produkte (Kpt. 8).

Die Arbeit versteht sich in der Tradition fachdidaktischer Curriculum-Entwicklung, wie sie vom "Münsteraner Arbeitskreis Didaktik" um Herwig BLANKERTZ entwickelt und für die curriculare Arbeit in der Kollegschule konkretisiert wurde.

Fachdidaktische Orientierung verweist u.a. auf zwei zentrale Punkte:

- Die Konzentration auf einen relativ eng umgrenzten schulfachlichen Bereich und
- die Übernahme des methodischen Instrumentariums der Bedingungsanalyse.

Hier liegt auch der andere Schwerpunkt der Arbeit: Die Entwicklung des Konzeptes einer sozialberuflichen Grundbildung und die bedingungsanalytische Aufarbeitung seiner Voraussetzungen.

Ausgehend von der These, daß Bedingungsanalyse immer schon die Konstruktion von Basishypothesen voraussetzt (Kapitel 3), werden über die Analyse wichtiger Fragen beruflicher Grundbildung in der Integrierten Sekundarstufe II die Basishypothesen für die sozialberufliche Grundbildung erarbeitet (Kapitel 4). Es sind dies die Funktionen - oder allgemeinen Zielsetzungen -, denen berufliche Grundbildung in der Integrierten Sekundarstufe II genüge tun muß, wenn sie den eigenen Ansprüchen einer für alle Schüler der Sekundarstufe II relevanten Strukturierung des Überganges von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II gerecht werden will. Die Funktionen sind

- die Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen
- die Vermittlung von Berufswahlreife
- die Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen
- die Vermittlung beruflicher Mobilität und
- die Anbahnung beruflicher Identität.

Zentral für eine integrierte Sekundarstufe II, die das Regelsystem nicht einfach ignorieren, sondern die dort auffindbaren Voraussetzungen und Tendenzen aufnehmen und für ihre Bedürfnisse umdefinieren will, ist die Frage, inwieweit das allgemeine und das beruflich bildende Schulsystem konvergieren, d.h. gemeinsame Entwicklungslinien und Problemstellungen aufweisen. Diese Fragestellung durchzieht deshalb auch die Bedingungsanalyse I (Kapitel 4).

Eine berufspädagogische Befragung sozialberuflicher Ausbildung ist neu, wie schon ein schneller Blick in die einschlägige Literatur bestätigt: Ihre Zulässigkeit muß sich erst theoretisch als zulässig erweisen (Kapitel 5) und praktisch beweisen (Kapitel 6).

Im 6. Kapitel werden die zuvor allgemein beschriebenen Funktionen einer fachlichen Grundbildung in der Integrierten Sekundarstufe II auf den Bereich der sozialen Berufe ausgelegt und interpretiert. Dabei erweist sich die (historische) Notwendigkeit, für den sozialberuflichen Bereich bis jetzt nur plakativ aufgestellte Forderungen wie z.B. "Festigung der Persönlichkeit" für die berufsdiaktischen Auslegungen zu konkretisieren. Auch hier geschieht die bedingungsanalytische Aufarbeitung vor den zuvor gewonnenen Basishypothesen, ergänzt um die zentrale These der sozialberuflichen Grundbildung, daß nämlich der integrierende Bestandteil der im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelten Berufe und Leitdisziplinen die Befassung mit der "sozialisierenden Tätigkeit" ist (vgl. Kapitel 5.2).

Denkbar wäre sicherlich eine Ausweitung der bedingungsanalytischen Fragestellung gewesen, z.B.

hinsichtlich der möglichen Konstituierung eines Berufsgrundbildungsjahres im Berufsfeld "Sozialpflege und Sozialpädagogik", wie es z.B. die "Kommission zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW" (1973) vorschlägt. Eine solche Frage, wie andere auch, wäre aber weit über den Entwicklungsprozeß der sozialberuflichen Grundbildung im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" hinausgegangen. Gleichwohl ist sicherlich nicht auszuschließen, daß das hier entwickelte Konzept auch auf jene Fragestellung transponierbar ist.

Auch der Konkretisierungsprozeß hätte sich bis zum tatsächlichen Unterricht mit Gewinn weiterverfolgen lassen. Daß das nicht geschehen ist, beruht auf einer Arbeitsteilung der an der Konstruktion und Evaluation des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" beteiligten Wissenschaftlichen Begleiter. Andreas GRUSCHKA hat die evaluativen Aspekte dieses Prozesses theoretisch aufgearbeitet (vgl. GRUSCHKA, 1978). Die praktischen Ergebnisse der Evaluation werden zur Zeit dokumentiert und ggf. veröffentlicht werden (vgl. di CHIO, GRUSCHKA, HEURSEN, NAUL 1978).

1. Kollegschule NW

1972 legte die Planungskommission für den Modellversuch "Kollegschule-NW" unter Leitung von Herwig Blankertz dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen ihre erste Empfehlung zur Konzeption der "Koll^ustufe-NW" vor (vgl. PLANUNGSKOMMISSION, 1972). In einjähriger intensiver Arbeit hatte die aus Wissenschaftlern, Schulpraktikern, Eltern-, Schülervertretern und Ministerialbeamten zusammengesetzte Kommission ein Rahmenkonzept für eine neue Schule entwickelt, deren Aufgabe die Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II sein sollte: "Die Kollegschule vereinigt die auf gymnasiale Oberstufen und berufliche Schulen aufgegliederten Bildungsgänge in einem Schulsystem" (PLANUNGSKOMMISSION, 1972, S. 13).

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen machte sich die Empfehlungen zu eigen und veranlaßte die Durchführung des Versuches, und zwar ausdrücklich nicht unter Experimentalbedingungen. Vielmehr sollte sichergestellt sein, daß die Entwicklung und Konkretisierung des Rahmenkonzeptes sich aus dem bestehenden Regelsystem heraus vollzog. Diese Vorgabe entsprach der Absicht, die Kollegschule, wenn sie geplant, konstruiert und entfaltet war, besser in das Regelsystem integrieren und als eine gleichberechtigte Schulform neben den anderen führen zu können. In dieser Absicht spiegelte sich die Annahme, daß das gymnasiale und das berufsbildende Schulwesen sich ohnehin aufeinander zubewegten. Am Ende dieses Konvergenzprozesses stände dann das entfaltete System Kollegschule. Die so formulierte Konvergenzhypothese beruft sich auf die Kraft einer Integrations-tendenz, die zuerst im "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates (1970) deutlich zum Ausdruck gebracht worden war. Mit Wendungen wie "Annäherung", "Zusammenführung" und "curriculare

Integration" versuchte der Deutsche Bildungsrat, die Diskussion über eine integrierte Sekundarstufe II in Gang zu setzen. Er griff dabei auf die in der bildungspolitischen Diskussion vorherrschenden Postulate nach (materialer) Chancengleichheit (vgl. S.30), dem Verzicht auf einen allgemeinbildenden Kanon, - (im Strukturplan noch artikuliert als die Forderung nach Verzicht auf eine Allgemeine Hochschulreife) (vgl. S. 193) - und dem Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens (vgl. S. 23) zurück.

Die Planungskommission hat jene drei zentralen Postulate ihrerseits aufgenommen und zur Begründung ihres Konzeptes, wenn auch zum Teil modifiziert, herangezogen:

Materiale Chancengleichheit ist, so die Planungskommission, für die Schule nur herstellbar, wenn die traditionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufgehoben wird. Daraus wurden zwei Konsequenzen gezogen. Eine organisatorische, insofern kein Abschluß der Sekundarstufe II vom Lernen in der Kollegschule ausgeschlossen bleibt, und eine inhaltliche Konsequenz, insofern zwischen den einzelnen Bildungsgängen und den verschiedenen Abschlußebenen ein Höchstmaß horizontaler bzw. vertikaler Mobilität gesichert sein soll; für keinen Schüler soll das Lernen einen Sackgassencharakter aufweisen. Weiter wird aus dem Postulat materialer Chancengleichheit gefolgert, daß das Lernen differenziert und individualisiert werden müsse. Differenzierung meint, dem Schüler ein möglichst breites Angebot vielfältig spezialisierter Abschlüsse anzubieten. Individualisierung verweist auf die möglichst große, interessensgeleitete Wahlfreiheit der Schüler.

Das didaktische Prinzip der Kollegschule ist das der Wissenschaftsorientierung allen Lernens, auch und ausdrücklich des beruflichen (vgl. PLANUNGSKOMMISSION-

Die Preisgabe eines Allgemeinbildungskanons hängt unmittelbar mit dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung zusammen. Denn wenn alle Bildungsgänge in der Kollegschnle gewissermaßen wissenschaftsorientiert und wissenschaftspropädeutisch ausgelegt werden sollen und können, dann ist die bildende Kraft keines schulischen Inhaltes mehr aufgrund seines Wissenschaftsbezuges höher einzuschätzen als die eines anderen Inhaltes. Da es aber in der pluralistischen Gesellschaft keine andere Konsensmöglichkeit über die Inhalte des öffentlichen Bildungswesens gibt als die Verpflichtung auf wissenschaftliche Objektivität, läßt sich ein fester Kanon von Unterrichtsfächern, der das vorherrschende Verständnis von Bildung ausdrücken könnte, nicht mehr definieren. Die Schulentwicklung in der Sekundarstufe II belegt das seit einigen Jahren eindeutig: am unaufhaltsam fortschreitenden Prozeß von Oberstufentypisierung im Gymnasium bis zum Endpunkt der KMK-Reform von 1972 und ebenso unaufhaltsam fortschreitenden Versuchen der berufsbildenden Schulen, mit Sonderformen Anschluß an Studienberechtigungen zu finden.

An die Stelle des ohnehin nicht mehr haltbaren Kanons muß daher eine andere Orientierung treten: Die Wiederherstellung der Idee der Allgemeinbildung durch Konzentration auf eine Propädeutik für die Wissenschaften des Industriellen Zeitalters, verpflichtet den pädagogischen Prinzipien der Mündigkeit und Kritik. Diese Prinzipien sind dann die allgemeinen Lernziele der Kollegschnle, an denen sich die besonderen Lernziele und die ihnen zugeordneten Lerninhalte messen lassen müssen. Mündigkeit zielt auf die Vermittlung gesellschaftlicher Funktionstüchtigkeit ebenso ab, wie sie diese überschreitet. Im ersteren Sinne ist das Lernen in der.

(1) Zu den einzelnen bildungstheoretischen Prämissen der Kollegschnle vgl. ausführlicher die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln; z.B. zum Bildungsbegriff Kpt. , zur Wissenschaftspropädeutik Kpt. 4.3, etc.

Kollegscheule auf die Lebensssituation in einer technisch-wissenschaftlichen Welt gerichtet. Der zweite Funktionskreis zielt auf das pädagogische Prinzip der Kritik, durch das den Schülern der Kollegscheule die ihnen zugemutete Spezialisierung eine relative Bedeutung soll. Für beide Funktionskreise gilt, daß für sie kein bestimmter Lerninhalt vorrangig verpflichtend gemacht werden kann (1).



- 5 -

Aus der Tatsache, daß in den beiden Bereichen des Regelsystems ähnliche Tendenzen auszumachen sind (vgl. ausführlicher: MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE, 1974), wurde nun die Konsequenz gezogen, die Kollegschule aus dem bestehenden System heraus zu entwickeln. Indessen war auch klar, daß ihr zügiger Aufbau nicht ohne ein System unterstützender Instanzen und Institutionen zu bewerkstelligen war. Mit Hilfe der schon 1972 gegründeten Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschule NW (WBK) unter Leitung von Prof. Herwig Blankertz richtete das Kultusministerium ein Verbundsystem mehrerer Institutionen ein, die alle mit der Fortentwicklung des Kollegschulversuchs befaßt waren:

Auf der Ebene der Projektregionen wurden allgemeine pädagogische Ausschüsse und Planungsausschüsse berufen, deren Aufgaben die Planung, Koordination und Entscheidung über Einzelprojekte waren. Sie wurden unterstützt von regionalen Fachgruppen, die sich fächerspezifisch, aber schulformübergreifend mit der Entwicklung kleinerer curricularer Teilprojekte befassen sollten (z.B. der Planung und Ausarbeitung von Kursen).

Entsprechend der Strategie des Ministeriums, alle curricularen Projekte zentral zu steuern oder doch wenigstens zu überwachen, wurde parallel mit der Installation der regionalen Gruppen die Einrichtung überregionaler Institutionen betrieben. Als versuchskoordinierende Clearing-Stelle wurde die Koordinierungsstelle Sekundarstufe II (KoSek II) beim Landesinstitut für schulpädagogische Bildung eingerichtet. In dieser Institution arbeiteten überregionale Fachgruppen, die zu den verschiedenen Lernbereichen und den einzelnen Schwerpunkten curriculare Entwicklungsarbeiten übernommen hatten. Sie sind ähnlich zusammengesetzt wie die regionalen Fachgruppen, d.h. mit Lehrern aus berufsbildenden und gymnasialen Schulen, zunächst aber noch mit Lehrern, die nicht aus Projekt-

regionen kamen. Die Arbeit der überregionalen Fachgruppen wurde unterstützt von assoziierten Wissenschaftlergruppen, die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenz aus dem Hochschulbereich in die curriculare Arbeit einbringen sollten.

Der Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschule bestand in der Erarbeitung und Vermittlung von Hilfen beim Versuchsaufbau und in der Evaluation des Schulversuches. Diese Ausgangslage wurde im Verlauf der Arbeit seit 1972 vielfältig präzisiert und variiert.

- Bestanden die konstruktiven Aufgaben unter Ausnutzung der strukturellen Kompetenzen der Wissenschaftlichen Begleitung zunächst in der Initiierung der umfassenden Entwicklungsarbeiten (vgl. z.B. den Entwurf eines Schwerpunktsystems, WBK, 1974) und in der paradigmatischen Entwicklung einiger Schwerpunktskizzen, durch die die Arbeit im Verbundsystem auf einen gemeinsamen Rahmen bezogen werden konnte, so erweiterte sich diese konstruktive Funktion hin bis zu Entwürfen von Kursen, die im Unterricht eingesetzt werden sollten.
- Neben der konstruktiven Aufgabe war der Wissenschaftlichen Begleitung von Anfang an auch die evaluative Aufgabe zugesprochen worden (vgl. dazu MEYER, 1972). Die Doppelfunktion der Wissenschaftlichen Begleitung versteht sich vor einem Selbstverständnis handlungsorientierter Begleitforschung, das eine Trennung beider Bereiche nicht zuläßt (vgl. dazu: GRUSCHKA et.al. 1975, GRUSCHKA 1976). Diese Position wurde vom Kultusministerium voll inhaltlich akzeptiert. In der Wahl ihrer Forschungsansätze und Fragestellungen wurde der Wissenschaftlichen Begleitung überdies freie Hand gelassen.
- Aus der Verknüpfung der konstruktiven und evaluativen Tätigkeit ergaben sich zwei weitere Aufgaben:

Da die WBK es nicht bei der Initiativfunktion curricularer Entwürfe beließ, sondern ggf. auch für die "Kleinarbeitung" bis hin zur unterrichtlichen Ebene die Verantwortung übernahm, leistete sie auch eine Optimierungsfunktion, gleichzeitig eine Legitimationsfunktion, insofern sie den Begründungshintergrund für viele curriculare Entscheidungen lieferte.

Das Bündel der Aufgaben des Verbundsystems verlangte von allen Beteiligten eine intensive Kommunikationsbereitschaft. So nahm z.B. der Wissenschaftliche Begleiter regelmäßig an den Sitzungen der überregionalen Fachgruppen, des Pädagogischen und des Planungsausschusses in den Regionen teil. Dieser außerordentliche zeitliche und personelle Aufwand ist eine Erklärung dafür, daß sich die Konstitution einer entfalteten Kollegs Schule länger hinauszögerte als zunächst geplant war.

Neben den mehr organisatorisch zu bewältigenden Problemen der Kollegs chulentwicklung erwies sich aber auch die hohe, zunächst von der Planungskommission nicht abzuschätzende Komplexität der inhaltlich-curricularen und didaktischen Entscheidungen, die für das Integrationskonzept notwendig waren, als ein Faktor der Verzögerung. Die Rahmenempfehlungen der Planungskommission sahen drei Lernbereiche für die Kollegs chule vor, ohne indessen genauer zu sagen, wie sich in ihnen die Integration der Schüler konkretisieren sollte:

- Als das Herzstück der Kollegs chule kann der Schwerpunktbereich (in der Diktion der Planungskommission: Schwerpunktprofile) bezeichnet werden.

In ihm sind verwandte Abschlüsse beruflicher und allgemeiner Art sowohl nach ihrer Qualifikations-ebene als auch nach ihrer Quali-

kationsart zusammengefaßt und definiert. Als ihre Leitfächer kommen alle der Berufsqualifizierung dienenden Fächer, die Fächer der bisherigen gymnasialen Oberstufe wie auch bisher schulfremde Disziplinen in Betracht. Der Schwerpunktbereich sichert das wissenschaftspropädeutische und das berufspropädeutische Lernen.

- Neben dem Schwerpunktbereich gibt es den obligatorischen Bereich. Ihm fällt neben der sozialen Integration die Sicherung der gesellschaftlichen Kompetenz der Schüler und die Reflexion der im Schwerpunktbereich eingeführten Spezialisierung zu. Der obligatorische Bereich wird inhaltlich ausgefüllt durch die Fächer: Deutsche Sprache, Gesellschaftslehre und Religion.
- Als dritter Lernbereich ist der Wahlbereich genannt. Er kann von den Schülern unterschiedlich genutzt werden: Entweder funktionell, bezogen auf das Lernen im Schwerpunktbereich etwa zur Sicherung einer Doppelqualifikation oder aber nach freier Wahl für ein nicht unmittelbar funktionsbezogenes Lernen.

Mit diesen Rahmenvorgaben wurde von der Planungskommission zwar eine Ausgangsbasis geschaffen, in dessen wurde daraus noch nicht deutlich, wie die nun anstehenden, konkreteren und differenzierteren Fragen zu beantworten waren. Sie bezogen sich zunächst auf die mit der Kollegschule intendierten Integrationsleistungen:

Im Bereich der didaktisch-curricularen Integration ist es besonders wichtig zu wissen, wie zwischen unterschiedlichen Abschlussebenen und Abschlußarten ein solch größtmöglicher Anteil an gemeinsamen (polyvalenten) Kursen und Kursinhalten definiert werden kann, daß z.B. das wichtige Ziel doppeltqualifizierender Bildungsgänge erreicht wird. Im

Idealfall würde das bedeuten, daß ein studien- und berufsqualifizierender Abschluß zeitgleich mit einer Prüfung erworben werden kann. Bevor die polyvalenten Anteile doppeltqualifizierender Bildungsgänge festgelegt werden konnten, war aber noch zu klären, welche Schüler mit welchen Abschlußinteressen in welchen Kursen zusammen lernen sollten. Ebenso war zu fragen: Welche Bildungsgänge des bestehenden Regelsystems können so zusammengefaßt werden, daß sie polyvalente Anteile versprechen? Um solche und andere Fragen beantworten zu können, entwarf die Wissenschaftliche Begleitung (1974) die "Skizze eines Gesamtsystems der Schwerpunkte". In diesem Konzept sind 17 Schwerpunkte ausgewiesen. Es faßt alle studien- und berufsbezogenen Bildungsgänge der Sekundarstufe II derart zusammen, daß jeder Bildungsgang mit einer für mehrere Bildungsgänge gleich anrechenbaren, schwerpunktspezifischen Grundbildung strukturiert werden kann. Die Zusammenfassung mehrerer Bildungsgänge innerhalb eines Schwerpunktes, die enger (verwandter) zusammenliegen, wird als Akzentuierung bezeichnet. Das Schwerpunktprofil ist der engste Begriff innerhalb der curricularen Integration der Schwerpunkte. Das Schwerpunktprofil markiert die aufsteigende Linie des Lernfortschrittes des Lernenden. Je nach der Art der in einem Schwerpunktprofil vereinigten Abschlüsse werden berufsqualifizierende, studienqualifizierende oder doppeltqualifizierende Schwerpunktprofile unterschieden. Zusammen mit dem Lernen im obligatorischen Bereich und im Wahlbereich bilden die Schwerpunktprofile den Bildungsgang eines Schülers.

Der Begriff des Bildungsganges bezeichnet demnach den Komplex aller Lerninhalte, den ein Schüler während seines Verweilens in der Kollegschule absolviert.

Das Gesamtsystem umfaßt folgende Schwerpunkte:

- Schwerpunkt 1 – Mathematik/Philosophie
- Schwerpunkt 2 – Naturwissenschaften
- Schwerpunkt 3 – Rohstoffgewinnungs- und -verarbeitungstechnik
- Schwerpunkt 4 – Elektrotechnik
- Schwerpunkt 5 – Maschinenbautechnik
- Schwerpunkt 6 – Textil- und Bekleidungstechnik
- Schwerpunkt 7 – Papier- und Drucktechnik
- Schwerpunkt 8 – Verkehrstechnik
- Schwerpunkt 9 – Siedlungsplanung und Bautechnik
- Schwerpunkt 10 – Nahrungs- und Genußmitteltechnik
- Schwerpunkt 11 – Medizin
- Schwerpunkt 12 – Land- und Haushaltswirtschaft
- Schwerpunkt 13 – Wirtschaftswissenschaften
- Schwerpunkt 14 – Recht und Verwaltung
- Schwerpunkt 15 – Erziehung und Soziales
- Schwerpunkt 16 – Sprache und Literatur
- Schwerpunkt 17 – Kunst, Musik, Gestaltung

2. Schwerpunkt "Erziehung und Soziales": Rahmen und Rahmenbedingungen für die Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung

(a) Rahmenbedingungen der Curriculumentwicklung

Im Frühjahr/Sommer 1972 konnte die Arbeit im Verbundsystem der Kollegschole beginnen. Sie beschränkte sich auf seiten der Wissenschaftlichen Begleitung zunächst auf die Beratung des Kultusministeriums hinsichtlich der Einrichtung und personellen Besetzung des Verbundsystems wie auf einige Veranstaltungen zur Lehrervorbereitung. Darüber hinaus wurde das "Gesamtsystem.." bis Anfang 1974 fertiggestellt. Die Rekapitulation der Prozesse bezieht sich im folgenden auf die Rahmenkonzeption des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales". Das hat seinen Grund einmal in der zeitlichen Abfolge der Entwicklungsarbeiten am Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" und der "sozialberuflichen Grundbildung" wie auch in der Konzeption dieser Arbeit. Die Frage nämlich, welchen konkreten Determinanten die Arbeit an der sozialberuflichen Grundbildung unterworfen war, warum sie also so, im ersten Halbjahr des Schuljahres 1977/78 in den beiden Projektregionen Düsseldorf und Bethel durchgeführt wurde und nicht anders, läßt sich nur im Zusammenhang der Rekonstruktion der damit verbundenen Konstruktionsar-

beiten in der Entwicklungsgruppe "sozial. ... Grundbildung" und im Fortlauf der Kursentwicklung" und den Implementationsarbeiten erläutern. Aus dem gleichen Grunde wird auch das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Bedleiter in dieser Arbeit zweimal thematisiert, denn nichts macht den Wandel bzw. die Kontinuität eines Selbstverständnisses deutlicher als eine Exemplifikation am konkreten Handeln, das in den beiden genannten Arbeitsabschnitten auf jeweils eigene Art realisiert wurde.

2. Institutionelle Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Schwerpunktskizze des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"

Mit dem Entwurf des "Gesamtsystems..." war ein Überblick über die möglichen Schwerpunkte, in denen verwandte Berufe, Wissenschaften und schulische Fächer zusammengefaßt werden konnten, aber die möglichen Anschlüsse zu anderen Schwerpunkten und Schwerpunktsprofilen gegeben. Nicht alle Schwerpunkte konnten aber gleichzeitig entwickelt werden. Dazu reichte die notwendig begrenzte Ressource des Verbundsystems Kollegschule nicht aus. Neben anderen Schwerpunkten ("Wirtschaftswissenschaften", "Sprache und Literatur", "Maschinenbautechnik") wurde als erstes die Ausarbeitung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" in Angriff genommen. Für die Entwicklung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" bedeutete das aber, daß seine Bearbeiter den Schwerpunkt zu entwickeln und zu strukturieren hatten, ohne auf einschlägige Erfahrungen in anderen Schwerpunkten zurückgreifen zu können.

Zudem waren die administrativen Rahmenbedingungen, d.h. in diesem konkreten Falle die Steuerung des Pro-

jektes durch das Kultusministerium zunächst so beschaffen, daß sich das Ministerium bei der inhaltlichen Vorgabe zurückhielt und den Arbeitsgruppen des Verbundsystems eine weitgehend autonome Gestaltung ihrer Vorhaben zugestand. Die inhaltliche Zurückhaltung signalisierte indessen nicht nur das Zugeständnis einer Verwaltung an die Bedingungen innovativer Reformvorhaben (Notwendigkeit der Ungewißheit der Zielerreichung, Suche nach dem "richtigen Weg" etc.), sondern ebenso auch eine Unsicherheit darüber, wie weit der Innovationsspielraum ausgelegt werden konnte. Daraus waren für den Schwerpunkt potentiell zwei Konsequenzen zu ziehen. Zum einen hätte die Planung zunächst einmal ohne besondere Rücksicht auf die Machbarkeit im Sinne einer Übertragung der Planungen auf eine gänzlich neue schulische Praxis vorangehen können. Das hätte aber dem Auftrag widersprochen, die Kollegschule aus dem vorgegebenen schulischen System heraus zu entwickeln; und hätte die immer mit zu bedenkende Realisierungschance erheblich verringert. Die zweite mögliche Konsequenz verweist auf das Gegenteil: Die beteiligten Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungsrepräsentanten antizipieren alle nur denkbaren realen und fiktiven, möglichen und unmöglichen Restriktionen und berauben damit ihre eigene Arbeit der Chance der Zielerreichung. Daß besonders die letzte, extreme Reaktion nicht auftrat, kann mit der verbindlichen Übernahme der Empfehlungen der Planungskommission durch das Kultusministerium erklärt werden. Es verpflichtete sich nämlich damit auf den innovativen Charakter der von ihm selbst initiierten Reform.

Die Empfehlungen gaben ein zwar nicht genügend operationalisiertes Programm ab, stellten aber für die anstehenden Arbeitsschritte einen orientierenden Rahmen dar. Dennoch war festzustellen, daß den Curriculumplanern auch auf der Ebene der Administration zunächst ein inhaltlich kompetenter Gesprächs-

partner sowohl für die Weiterentwicklung der Kollegeschule als auch im besonderen für die anstehende Auslegung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" fehlte.

Die Situation, in der sich die WBK befand, kann zu dem Zeitpunkt als die eines Trockenschwimmers auf der Suche nach seinem Element bezeichnet werden.

Dabei widersprach dieser Zustand der curricularen Programmatik und dem curricular-methodologischen Selbstverständnis der Wissenschaftlichen Begleitung, die auf eine möglichst schnelle, d.h. mittelfristige praktische Umsetzung curricularer Produkte und auf die Partizipation der potentiellen Abnehmer ausgerichtet waren. Die Gründe für dieses Programm, die sich insbesondere aus der Absetzung gegenüber dem langfristig angelegten situationsanalytischen Ansatz von ROBINSOHN (1972) ergaben, sind schon vielfach dargelegt worden (vgl. z.B. BLANKERTZ, 1973 a, b, LENZEN, 1975, BLANKERTZ, 1975, THOMA, 1975) und werden auch in einem anderen Kapitel dieser Arbeit (vergl. Kap. 7) ausführlicher erläutert. Daraus ist aber festzuhalten, daß mit der Abwehr von Omnipotenzphantasien von Didaktik sich sowohl die Einsicht in die Notwendigkeit einer einzelfachlich orientierten Curriculumrevision ergibt als auch der Anspruch gestellt wird, die Intentionen, mit denen inhaltliche Ansprüche an ein Curriculum, an einen Lehrplan, eine Unterrichtseinheit etc. gerichtet werden, aufzudecken und der diskursiven Auseinandersetzung verfügbar zu machen. Erziehungswissenschaften und Didaktik verstehen sich dabei neben den Fachwissenschaften und den Betroffenen als gleichberechtigte Partner einer diskursiven Interaktion. Damit sind zwei wichtige Richtlinien für das Handeln der Wissenschaftlichen Begleitung bei

der Strukturierung des Schwerpunktes bezeichnet:

Die Notwendigkeit der Partizipation der Betroffenen und der Verzicht auf die Vorstellung, daß die Didaktik die ungelösten Fragen der betreffenden Fachdisziplinen beantworten könnte (1).

Beteiligung der Betroffenen bedeutete für die Wissenschaftliche Begleitung zunächst einmal den Versuch, die bis dahin installierten und arbeitenden Gruppen des Verbundsystems, insbesondere aber die überregionalen Fachgruppen in den Entscheidungsprozeß mit einzubeziehen. Dieser Versuch gelang aber nur in dem Maße, in dem die curricularen Konzepte, die von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgelegt wurden, ein Maß an Fertigungsstand und Operationalisierung aufwiesen, die es den beteiligten Diskussionspartnern erlaubten, ihre eigenen Vorstellungen an ihnen

zu messen. Eine solche Aussage wäre an sich trivial; sie zu erinnern verweist aber auf einen Irrtum, der in der Diskussion um die Partizipation von Lehrern, Schülern, Eltern etc. immer wieder auftritt. Dem Irrtum liegt die Annahme zugrunde, daß Partizipation im pädagogisch-schulischen Feld schon gleichsam bei den ersten Strukturierungsversuchen einer Innovation einzusetzen^{habe}. Prinzipiell ist dieses Postulat sicherlich richtig, zumal es den Legitimationsbedarf des Staates, der mit Innovationen generell verknüpft ist (vgl. z.B. OFFE 1975), eher zu

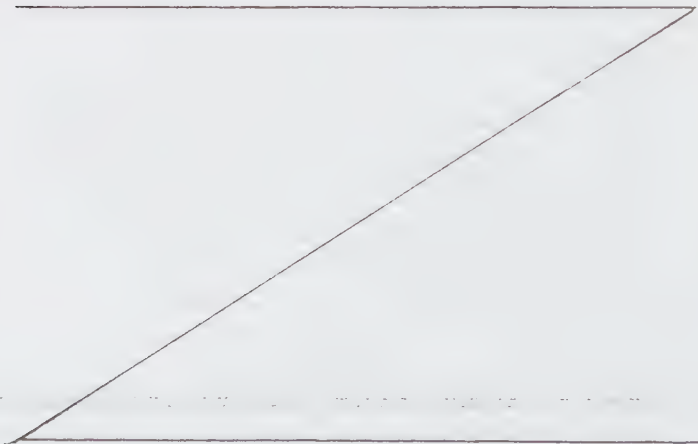
(1)

Damit soll nicht suggeriert werden, als ob nicht auch eine Reihe anderer, pragmatischer Gründe, wie z.B. fehlende Ressourcen das Handeln der WBK bestimmt hätten, indessen scheinen die oben genannten für die curriculare Methodologie der WBK die zentralen zu sein.

befriedigen verspricht, indessen stehen einige Gründe einem solchen Verständnis von Partizipation entgegen:

Fehlende curriculare Kompetenzen bei den Lehrern

Die curriculare Planungskompetenz wird in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation fast ausschließlich von professionalisierten Curriculumentwicklern ausgefüllt, sieht man einmal von den Versuchen im Gesamtschulbereich ab, die darauf abzielen, daß Lehrer und Lehrerteams die jeweiligen Curricula verfassen. Die Vermittlung dieser Kompetenz an die unterrichtenden Lehrer kann nämlich bestenfalls das Ergebnis einer langfristigen Umstrukturierung der Lehrerausbildung, wie, aber noch unwahrscheinlicher, der Lehrerfortbildung sein. Ein Innovationsprojekt, das wegen des Rechtfertigungszwanges seiner Auf-



traggeber vor der Öffentlichkeit unter einem enormen Zeitdruck steht, kann aber nicht die Mängel gegenwärtiger Lehrerausbildung erst kompensieren, um dann seine Arbeit zu beginnen.

Traditionelles Rollenverständnis

Die eng mit der oben benannten Tatsache der fehlenden curricularen Kompetenz verknüpfte andere Tatsache verweist auf die Rollenverständnisse, mit denen die Beteiligten in die Interaktion gingen (Inkongruenz und Ungleichheit der Verteilung von Macht, Amtsbefugnisse, Handlungslegitimität etc.). Sie waren - objektiv wie auch subjektiv - zunächst so verteilt, daß der Prestigebonus, den Wissenschaftler gemeinhin in der Zusammenarbeit mit Praktikern zunächst besitzen, sich anfänglich in der curricularen Arbeit als Barriere der Kommunikation auswirkte.

Curriculare Planung als Nebentätigkeit

Auf der gleichen Ebene liegt die ungleiche Verteilung der fachwissenschaftlichen Kompetenzen. Diese hängt wiederum mit der strukturell bedingten Unmöglichkeit für die Lehrer, im schulischen Alltag die eigene Weiterbildung zu betreiben, zusammen. Und drei Stunden Entlastung der Lehrer sind kein Argument dagegen. Viel eher unterstreichen sie die Mißlichkeit der Lage, in die ein Lehrer mit der Forderung nach Einbringung curriculärer, fachwissenschaftlicher und innovativer Kompetenz gebracht wird.

Fehlendes Selbstverständnis als Gruppe

Ein wichtiger Faktor der Behinderung der Partizipation der Beteiligten war insbesondere der bis Ende 1974 noch fehlende Kommunikationszusammenhang

innerhalb des Verbundsystems. Er läßt sich nur zum Teil aus den oben skizzierten (Anfangs)-Schwierigkeiten erklären. Hinzugenommen werden müssen vielmehr noch die Schwierigkeiten, die die einzelnen UFGn bei der Suche nach ihrem Selbstverständnis innerhalb des Reformversuchs hatten.

Der Arbeitszusammenhang innerhalb des Verbundsystems war nämlich noch nicht eingespielt; somit waren auch die Funktionen, die die einzelnen Gruppen ausüben sollten, noch nicht klar definiert. Eine begleitende Diskussion oder eine Reflexion darüber wurde systematisch auch nicht veranstaltet, so daß die einzelnen Gruppen ihre Funktionen jeweils in der Interaktion mit den anderen beteiligten Gruppen finden mußten. Dies war vermutlich auch einer der Gründe dafür, weshalb ein erster Entwurf der Skizze des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" von der Wissenschaftlichen Begleitung zwar verfaßt, aber wegen seiner hohen Abstraktheit und der darin begründeten curricularen Perspektivlosigkeit zurückgezogen wurde. Die betroffenen überregionalen Fachgruppen ("Gesellschaftslehre", "Erziehungswissenschaften", "Sport"), konnten sich zudem nicht fruchtbar an dem Entwicklungsprozeß beteiligen, weil sie in der Einführungsphase weder das Konzept der 17 Schwerpunkte insgesamt kannten, noch ihnen der erste Text für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zugänglich gemacht wurde. Der entscheidende Grund aber für das anfängliche Abseitsstehen der überregionalen Fachgruppen war in dem hier skizzierten Zusammenhang die Konstruktion der Gruppen, die die Findung des Selbstverständnisses innerhalb des Reformprojektes "Kollegschule" behinderte. Sie war nämlich mit Mitgliedern, die die traditionellen schulischen Fächer repräsentierten, zusammengesetzt, so daß sich das Denken in den traditionellen Fächern auch in der Argumentation

der einzelnen Mitglieder überregionaler Fachgruppen spiegelte.

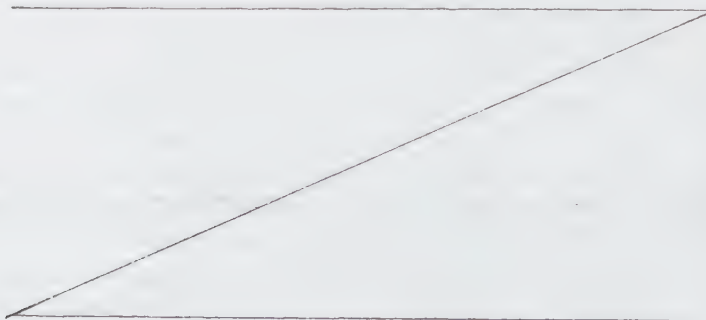
Während sich die überregionale Fachgruppe "Erziehungswissenschaften" noch am leichtesten in eine Reformhaltung einüben konnte, weil sie ein schulisches Fach mit einer relativ jungen Tradition repräsentierte, war die überregionale Fachgruppe "Gesellschaftslehre" zunächst damit beschäftigt, die zu der Zeitpunkt (Anfang/Mitte 1974) abflauende Diskussion um ein integriertes Fach Politik/Gesellschaftslehre/Historie aufzuarbeiten und für sich zu entscheiden. Die durch die Administration vorgenommene Zusammensetzung der überregionalen Fachgruppen mit Lehrern aus den Bereichen Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften und Erdkunde hatte zudem bei einigen Mitgliedern der überregionalen Fachgruppe den Verdacht einer Vorentscheidung zugunsten eines integrierten Faches geweckt. Außerdem fühlte sich diese Gruppe eher dem "obligatorischen Lernbereich" verpflichtet, der, obwohl ⁱⁿ seiner operationalisierten Struktur noch gar nicht entwickelt, doch eher das Tätigkeitsfeld der durch die überregionale Fachgruppe repräsentierten Fächer zu sein schien, als der noch gänzlich unbekannte "Schwerpunkt bereich".

War es also nicht möglich, schon für die ersten Entwürfe zu den einzelnen Schwerpunkten das Partizipationsangebot voll einzulösen, so mußte aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung dennoch vermieden werden, daß sie sich in die Position eines "Großwesirs" begab, der seine Orders den Abnehmern zur gefälligen Beachtung und sofortigen Anwendung zustellte. Die Arbeitsteilung, der zufolge Theoretiker forschen und Praktiker die Ergebnisse anzuwenden haben, ist nämlich zumindest für den Bereich des pädagogischen Handelns nicht zulässig (vgl. dazu aber auch Kapitel 4.46), weil sie

den Lehrer zum Vollzugsorgan degradiert, während der Theoretiker für die praktischen Folgen seiner Arbeit keine Verantwortung zu übernehmen braucht. Demgegenüber muß unterstellt werden, daß es den Planern curricularer Produkte gelingt, die Gründe ihrer Entscheidungen offenzulegen und damit einer Diskussion zugänglich zu machen. Das geeignete Instrumentarium dafür ist die Analyse der Bedingungen des curricular zu bearbeitenden Feldes. Ihre Offenlegung macht das Produkt selbst erst konsensfähig in dem Sinne, daß die Einschätzung der Bedingungen durch die Wissenschaftler von ihren Partnern prinzipiell auch zurückgewiesen werden können muß (vgl. dazu aber besonders: Kapitel 3).

Die Ausarbeitung einer eingehenden Bedingungsanalyse ist nun zwar ein notwendiger Schritt für die Partizipation der beteiligten Lehrer, indessen gewinnt sie erst dann ihre volle Funktionskraft, wenn die eingangs schon erwähnte Selbstbeschränkung der Fachdidaktik hinzutritt.

Darin liegt auch der Grund, weshalb in der Konstruktion des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" darauf verzichtet wurde, eine generelle Theorie der Sozialberufe, eine neue Sichtweise der Sozial-



pädagogik zu erstellen.

Weiterhin vermied es die Wissenschaftliche Begleitung, den Eindruck zu erwecken, als ob ihre curricularen Vorschläge nur diese eine zwingende Möglichkeit der Verwirklichung einer integrierten Sekundarstufe II darstellten und keine andere zugelassen wäre. Vielmehr wurden die Texte, die die Wissenschaftliche Begleitung in das Verbundsystem hineingab, ausdrücklich als didaktische Texte bezeichnet, die einer - auch alternativen - Diskussion durchaus zugänglich waren. Ihre Funktion war mithin die der Sinnstiftung für die curricularen Arbeiten der Gruppen des Verbundsystems. Sie sollten vor einem in sich noch unstrukturierten Feld die Verpflichtung auf einen gemeinsamen Bezugsrahmen bewirken. Die Texte der Wissenschaftlichen Begleitung waren demnach Konsenstexte.

Am Beispiel des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" kann das verdeutlicht werden:

(c) Begründung und Strukturierung des Schwerpunktes
"Erziehung und Soziales"

Die Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sollte, so die Arbeitshypothese der "Gesamtskizze...", alle sozialen Berufe umfassen. Diese Vorgabe bedeutete indessen kaum mehr als eine bloße Proklamation, denn:

Was war unter "sozialen" Berufen zu verstehen?

- Gab es Kriterien der Abgrenzung gegenüber anderen, verwandten Arbeitsbereichen? und
- wie war eine für den praktischen Unterricht tragfähige curriculare Konzeption herzustellen, für die
- darüber hinaus noch der Konsens der beteiligten

Partner im Verbundsystem gefunden werden mußte?

Schon die Bezeichnung der Berufe im sozialen Bereich ist nicht unumstritten. So spricht man von "helfenden Berufen", von "erzieherischen Berufen"; von "pädagogischen Berufen", "sozialpädagogischen Berufen", "Freizeitberufen" etc. . Die Bezeichnung "helfende Berufe" verweist dabei auf einen eher weiten Begriff sozialberuflicher Tätigkeit, wie z.B. Combs et.al. ihn (1975) benützen, die nahezu jede berufliche Zuwendung zum Menschen als "helfenden Beruf" bezeichnen. Dazu gehören der Sozialarbeiter ebenso wie der Seelsorger, der Mediziner wie der Jurist. Ebenso gibt es ein enges Verständniss "sozialer Berufe", wie es eher in der deutschen Tradition der Fall ist, das als soziale Berufe den Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, vielleicht den Erzieher und den Diplompädagogen begreifen, aber die pflegerischen Berufe schon in die Nähe oder ganz in den Bereich der Medizin rücken.

Die Uneinheitlichkeit der Begriffe muß nun nicht dazu führen, zunächst eine Theorie der sozialen Berufe zu entwerfen, weil das vermutlich die curriculare Arbeit auf unabsehbare Zeit blockiert und insbesondere die Möglichkeiten einer fachdidaktischen Curriculumkonstruktion überfordert hätte.

Vielmehr muß ein solches Programm darauf angelegt sein, verwandte Wissenschaften und Berufe so zusammenzufassen, daß ein möglichst breites Feld polyvalenter Inhalte und Qualifikationen erschlossen wird. Die den Planern dafür zur Verfügung stehende Bandbreite ergibt sich einerseits aus der Notwendigkeit, die Integration der entsprechenden Berufe und Wissenschaften zu ermöglichen und relevante berufliche Qualifikation zu vermitteln und andererseits die horizontale und vertikale Mobilität der Bildungsgänge zu gewährleisten.

Bei einer entsprechenden Theorie der beruflichen sozialen Tätigkeit wäre es vermutlich möglich gewesen, einen Schwerpunkt zu konstruieren, der nicht nur den im engeren Sinne sozialen Bereich umfaßt hätte, sondern auch den medizinisch-pflegerischen wie auch einschlägige juristische Berufe (z.B. den Rechtspfleger). Beide Bereiche weisen ja neben den sozialen Bezügen auch pädagogische Tätigkeiten auf. Die Möglichkeit, für einen solchen Schwerpunkt ein curriculares Programm zu entwerfen das

- eine Grundbildung, die für alle Berufe dieses Schwerpunktes gleich ausgelegt ist, zuläßt,
- das nicht nur auf einer abstrakten und formalen Ebene berufliche Qualifikationen vermittelt, sondern für ein spezifisches Berufsfeld inhaltlich akzentuierte Qualifikationen
- und eine hinreichend, für alle Leitdisziplinen des Schwerpunktes wissenschaftspropädeutische Einführung ermöglicht,
- muß aber für einen solchen angenommenen Schwerpunkt verneint werden.

Dennoch kann die Zusammenfassung von Berufen und Wissenschaften in einem Schwerpunkt natürlich nicht willkürlich, d.h. ohne genauere Begründung betrieben werden. Welches aber sind die Kriterien für die Zusammenfassung und Strukturierung von Berufen und Wissenschaften zu einem Schwerpunkt, wenn sich weder auf der Ebene der Berufsbezeichnung noch der der Wissenschaften ein eindeutiges Bild erkennen läßt?

4. Die Struktur des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"

Die Bestandsaufnahme der Berufs- und Wissenschaftsbe-

zeichnungen, die zu der gerade gestellten Frage geführt hat, verweist auf die Schwierigkeit, die beiden Gesichtspunkte, unter denen andere Schwerpunkte der Kollegschole strukturiert worden sind, auch für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" einzunehmen. Denn hinter der Vielfalt der beruflichen Bezeichnungen verbirgt sich ein Mangel an klarer Aufgabenbeschreibung für die "sozialen Berufe" (1)

Dies aber setzt der eine der beiden angedeuteten Gesichtspunkte möglicher Schwerpunktbildung voraus, nämlich die Zusammenfassung und Strukturierung eines Schwerpunktes nach allgemeinen Merkmalen der betroffenen Berufe. Sie können dann zum Ausgangspunkt der Suche nach den zu vermittelnden, für alle Berufe relevanten Qualifikationen genommen werden.

Die fehlende Systematik der Wissenschaften verweist andererseits darauf, daß auch die zweite, für andere Schwerpunkte der Kollegschole verwandte Möglichkeit nicht fruchtbar gemacht werden kann: Die Strukturierung eines Schwerpunktes nach Leitdisziplinen. Denn dieses Vorgehen setzt voraus, daß die einzelnen Disziplinen eindeutig dem Schwerpunkt zugeordnet werden können. Eindeutigkeit in diesem Sinne setzt ihrerseits voraus, daß entweder gleichbleibende funktionale Bezugspunkte (die Ver-

(1)

Der Begriff der sozialen Berufe wird im folgenden in zwei Variationen gebraucht: Einmal im Sinne des traditionellen "Vor"-Verständnisses - ähnlich wie in der Linguistik der Begriff des "Satzes" immer verwendet wird, ohne daß es eine eindeutige Definition oder Theorie davon gäbe. - Der Begriff "soziale Berufe" wird dann im weiteren für das Ensemble der im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" versammelten Berufe gebraucht - (allerdings: ohne Anführungszeichen) - .

wendungszusammenhänge der sozialen Berufe müßten so eindeutig voneinander unterschieden sein, daß ihnen je eigene wissenschaftliche Disziplinen zugeordnet werden können) oder einheitliche Problembereiche genannt werden können, denen sich die einzelnen Berufe im sozialen Bereich zuordnen lassen und die von der entsprechenden Wissenschaft bearbeitet werden. Beides trifft aber im Falle des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" nicht zu, denn der Versuch, für den Bereich der sozialen Berufe



einen eindeutigen Funktionszusammenhang zu beschreiben, müßte entweder die realen Arbeitsaufgaben dieser Berufe einseitig festlegen (so geht ja die Diskussion um die Aufgaben der sozialen Berufe gerade um das Problem der Erweiterung der Aufgabenfelder und nicht um deren Einengung (vgl. z.B. Luhmann, 1973) oder den Anwendungsrahmen der Wissenschaften unzulässigerweise einengen: Eine Pädagogik, die nur für die Ausbildung der Erzieher als Leitdisziplin hinzugezogen würde, würde einer rigiden Verkürzung ihrer Möglichkeiten unterworfen. Ebenso wenig kann das Problemfeld der Berufe einheitlich bestimmt werden, denn selbst der Erzieherberuf wird in seiner Festlegung auf bestimmte altersspezifisch bedingte Problembereiche fragwürdig, weil ein Erziehungsbegriff, der wesentlich weiter gefaßt auf das gesamte Lebensalter eines Menschen angewandt werden kann, jene Festlegung sprengt.

Unter dem Anspruch, eine didaktisch legitimierbare und curricular handhabbare Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" zu finden, muß demnach ein übergreifender, Berufe und Wissenschaften integrierender Bezugsrahmen gefunden werden. Dafür sind wiederum mehrere Möglichkeiten denkbar:

- Über die Medien, mit denen die Berufe ihre Funktionen erfüllen,
- ebenso wie über die "Objekte" der beruflichen Tätigkeit.
- als auch die Institutionen der Tätigkeit

Als ein gemeinsames Medium der sozialen Berufe wäre sicherlich die Sprache zu nennen. Es wäre zu unterteilen in eine verbale und eine averbale Ausprägung, deren sich die einzelnen Berufe unterschiedlich bedienen (Atem- und Stimmlehrer; Sprachtherapeut auf der einen; Gymnastiklehrer, Mottotherapeut etc. auf der anderen Seite.) Mit einer solchen Definition und Strukturierung des Schwer-

punktes aber hätten seine Planer vermutlich zweierlei bewirkt:

Zum einen die einseitige Festlegung fast aller Berufe innerhalb dieses Schwerpunktes, denn der Erzieher zeichnet sich in seiner beruflichen Tätigkeit durch seine Fähigkeit, die verbale Sprache sensibel einsetzen zu können, ebenso aus, wie er auch über das Medium des Spiels die averbale Kommunikationsform beherrschen muß.

Zum anderen aber hätte eine Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" über das Medium Sprache die gleichen Schwierigkeiten nach sich gezogen, wie eine mögliche Begründung über den Begriff der sozialen Berufe. Denn der Umgang mit der Sprache als beruflichem Medium und damit Merkmal beruflicher Tätigkeit zeichnet die Berufe, die jetzt im Schwerpunkt "Sprache und Literatur" (vgl. dazu genauer: WBK, 1974) angesiedelt sind, ebenso aus.

Die Strukturierung des Schwerpunktes nach den Institutionen sozialberuflicher Tätigkeit, die das berufliche Tätigkeitsfeld bestimmen und von den Leitdisziplinen ebenfalls anteilig thematisiert werden, scheidet ebenso aus. Denn dann würde sich etwa eine Akzentuierung "Heime und Anstalten" ergeben, wie eine andere Akzentuierung "Institutionen des Freizeitbereiches". Nun gibt es allerdings eine Reihe von Berufen, die institutionenunspezifisch sind wie z.B. den Sozialarbeiter, der sich durchaus mehreren Institutionen zuordnen läßt und diese umgreifende Zuordnung auch bewußt betreibt. Zum anderen suggeriert eine Einteilung

der Sozialberufe nach Institutionen eine institutionenspezifische, sozialpolitisch-administrative Rationalität dieser Berufe, die eine Reihe von sozialen Berufen gerade heute bewußt auszugrenzen versucht (z.B. Sozialpädagoge, Sozialarbeiter etc.), indem sie ihre Tätigkeit im direkten Kontakt mit ihren Klienten "außer-institutionell" auszuüben trachtet.

Scheiden demnach die beiden oben genannten Möglichkeiten für die Begründung und Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" als alleinige Kriterien aus, so bliebe die schon angedeutete Möglichkeit, die Strukturierung über die einheitlichen "Objekte" der beruflichen Tätigkeit zu gewinnen. Dies sind zweifelsohne die Menschen¹.

¹ Daß hier von "Objekten" sozialberuflicher Tätigkeit gesprochen wird, signalisiert kein Programm für die Definition der Tätigkeit dieser Berufe, sondern verweist lediglich auf den hier zur Diskussion stehenden Zusammenhang, ähnlich wie in anderen Schwerpunkten die Festlegung und Strukturierung dieser Schwerpunkte nach den Objekten der Tätigkeit zu analysieren. Programmatisch wird hingegen auf die notwendige Sicht der Klienten der sozialberuflichen Tätigkeit als die "Subjekte" ihrer Sozialisation verwiesen (vgl. dazu aber genauer: Kap. 5.2).

Aber außer der Tatsache, daß die "Objekte" sozialer Berufe "Menschen" sind, gibt es allerdings keinen Anlaß zur Vermutung gleicher Objektbereiche. Der eine Beruf befaßt sich mit ganz jungen Menschen (Kinderpfleger), der andere mit kranken, ein dritter mit alten Menschen. Darüber hinaus finden sich selbst innerhalb der Einzelberufe keine eindeutigen Kriterien für Qualifikationen:

Das Beispiel des Erziehers läßt sich in der gleichen Weise wie oben auch hier wieder heranziehen. Und selbst die pflegerischen Berufe sind nicht eindeutig auf "kranke Menschen" gerichtet, denn der Begriff der Krankheit bzw. der der Gesundheit ist nicht eindeutig festlegbar, so daß z.B. ein Sozialarbeiter, je nach Sichtweise seiner Aufgabe, sich entweder einem Kranken (Sozialfall, Alkoholsüchtigen etc.) zuwendet, oder einem "outlaw" der Gesellschaft, der ihr lediglich ihre eigenen Normen vorhält.

Dennoch verweist die Zuwendung zum Menschen auf ein Spezifikum der sozialen Berufe, das ein hinreichend differenzierendes Kriterium für die Konstituierung und Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sein kann, wenn es weiter erläutert und eingeschränkt wird.

Denn das übergeordnete Bezugssystem des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" ist nicht der Mensch schlechthin (ihm wenden sich auch andere Berufe z.B. der Mediziner, der Jurist zu) - sondern das übergeordnete Bezugssystem ist der in den Prozeß der Vergesellschaftung und Individuierung eingebundene Mensch. Ihm gilt das spezifische

Interesse der sozialen Berufe, wenn sie den Menschen thematisieren. Ebenso gilt ihm das spezifische Aufklärungsinteresse der Leitdisziplinen. Der Wissenschaftsbezug steht einerseits dafür ein, daß der Prozeß der Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen aufgeklärt und begründet wird. Der Berufsbezug andererseits stützt sich auf diese Disziplinen, bringt darüber hinaus aber noch eigene andere Qualitäten ein, indem Individuierung und Vergesellschaftung durch erzieherische, helfende und vorbeugende Maßnahmen gefördert werden.

Damit ist auch eine Spezifizierung des Sozialisationsaspektes angegeben, der einen ersten Zugriff auf die mögliche Strukturierung des Schwerpunktes in Akzentuierung zuläßt:

Die sozialen Berufe wenden sich ihrem Klientel mit je eigenen Motiven zu (Zuwendungsmotive). Sie sind die Gesichtspunkte, von denen sich der sozialberuflich Tätige in seiner Tätigkeit am Menschen programmatisch leiten läßt. Zwar stellen sich in der praktischen Arbeit der sozialen Berufe und in jeder beruflichen Situation die beruflichen Probleme jeweils unterschiedlich dar (alles andere würde die Arbeit der sozialberuflichen Tätigkeit von der Arbeit mit Menschen zur Arbeit mit "Fällen" degenerieren lassen), indessen wird im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" die These vertreten, daß eine typologische Differenzierung der Zuwendungsmotive sozialberuflicher Tätigkeit möglich ist, nämlich in

- ein erzieherisches (educatives),
- ein helfendes (kompensatorisches)
- und ein vorbeugendes (präventives)

Motiv.

Die von der WBK (1976) für das Verbundsystem vorgelegte Strukturskizze führt dazu aus:

"Das erzieherische (educative) Motiv ist insbesondere auf das Kind und den Jugendlichen gerichtet. Der Erwachsene trägt als Erzieher stellvertretend Verantwortung für die Individuierung und für die Vergesellschaftung des ihm anvertrauten Heranwachsenden. Die stufenweise Rückgabe stellvertretend wahrgenommener Verantwortung reicht bis zu einem Zeitpunkt, an dem der Mensch sich selbst vertreten kann. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld sozialberuflicher Arbeit bezieht sich auf das gesamte Spektrum gesellschaftlich entwickelter Erziehungssituationen und Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche heute lernen.

Das helfende (kompensatorische) Motiv ist auf den Menschen gerichtet, dessen Erziehungsfähigkeit erschwert oder durch Behinderung eingeschränkt ist. Partizipation an den Leiden, die dem behinderten Menschen von Natur und Gesellschaft zugefügt werden, führt zu stützenden und helfenden Maßnahmen. Das Motiv für den sozialberuflich Tätigen besteht nun darin, die eingeschränkten Möglichkeiten für die Individuierung und Vergesellschaftung der behinderten Menschen wiederherzustellen oder bei nicht aufhebbaren Schäden den Leidensdruck durch Solidarität und Partizipation zu verringern. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld erstreckt sich auf das breite Spektrum pflegerisch-therapeutischer Berufe.

Das vorbeugende (präventive) Motiv ist gerichtet auf den Menschen, der potentiell geschädigt werden könnte. Mögliche Störungen und Gefährdungen, die unter dem Gesichtspunkt von Individuierung und Vergesellschaftung besondere Beachtung verdienen, sollen durch präventive Maßnahmen abgewehrt werden. Dabei werden erzieherische Maßnahmen ergänzt, aber auch die helfenden gestützt, weil die vorbeugenden Maßnahmen Heilen und Helfen in Erziehung überführen. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld erstreckt sich besonders auf das Spektrum der Berufe im Bereich Freizeit und Sport". (vgl. auch NAUL, 1978)

Die hier vorgenommene Differenzierung der Zuwendungsmotive und die ihr entsprechende Differenzierung des sozialberuflichen Tätigkeitsfeldes kann nur analytischer Natur sein, denn in den realen Arbeitsvollzügen lassen sich die Zuwendungsmotive nicht immer eindeutig bestimmten Berufsgruppen zuordnen. Vielmehr kann für einige Berufe sogar angenommen werden, daß sie idealiter dann ihr Selbstverständnis finden, wenn sie allen drei Zuwendungsmotiven gleichermaßen gerecht werden. Für die Schneidung des Schwerpunktes in Akzentuierungen aber geben die Zuwendungsmotive eine hinreichende Orientierungshilfe¹.

¹ Und damit in der Folge auch für inhaltliche Auslegung der sozialberuflichen Grundbildung

Ebenso wenig lassen sich die Wissenschaftsdisziplinen den Zuwendungsmotiven zuordnen, weil sie vielmehr in allen Disziplinen enthalten sind. Aber auch hier gilt, daß sie eine hinreichende Orientierung für die Zuordnung der Disziplinen darstellen.

Danach wären also die sozialen Berufe zu unterscheiden, ob sie sich in erster Linie auf

- "Erziehung und Ausbildung"

- "Pflege und Therapie"

- "Freizeit und Sport"

akzentuieren.

Skizzenhaft ergibt sich daraus ein Gesamtüberblick über den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales":¹⁾

¹⁾ Die Zuordnung der einzelnen Leitdisziplinen und Berufe zu dem Schwerpunkt und zu den einzelnen Akzentuierungen braucht hier nicht eigens begründet zu werden, weil sie nicht der Gegenstand dieser Arbeit ist. Die Begründung ist in aller Ausführlichkeit nachzulesen in der Strukturskizze der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschule für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" (1975).

Berufsgruppe	Arzt und Zahnarzt	Fürsorge und Therapie	Freizeit und Sport
Schwerpunkt- berufliche Zusammenfassung	z.B.: - Kinderpflegerin (BA)	z.B.: - Altenpfleger (BA) - Heilerziehungshel- - fer (BA)	z.B.: - (Schwimmerstergchilfe) (BA)
Schwerpunkt- berufliche Zusammenfassung	z.B.: - Dorfkollegen (DB) - (Dorfkollegen) (DB) - Dorfkollegen (DB) - Dorfkollegen (DB) - Dorfkollegen (DB)	z.B.: - Arbeitserzieher/Ar- - beitertherapeut (BB) - Beschäftigungsthera- - peute (BB) - Sprachtherapeutischer - Assistent (BB) - Lehrer (DB) - Heilerziehungspfleger (DB)	z.B.: - Gymnastiklehrer (BB) - Sportlehrer im Freize- - beruf (BB) - Freizeitsportlehrer (BB) - (Freizeitsportlehrer) (BB) - (Freizeitsportlehrer) (BB)

Die Buchstaben hinter den Bezeichnungen der Schwerpunktprofile beziehen sich auf die
 Abschlussebene (vgl. WRK, 1974)

(Anmerkung zum Schaubild):

Da sich weder Erziehungswissenschaften noch Gesellschaftswissenschaften, noch die Theologie eindeutig einer Berufsgruppe zuordnen lassen, sondern jeweils mit einer eigenen Schwerpunktsetzung für alle Berufe gleichermaßen relevant sind, werden sie im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" "quer" ausgelegt. Das heißt, sie werden in allen drei Akzentuierungen zu Leitdisziplinen. Dieses Vorgehen hat auch eine besondere ausbildungspraktische Begründung, insofern nämlich nun die Schüler im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", die eine Doppelqualifikation bzw. ein studienqualifizierendes Profil anstreben, Schwerpunkte ihrer Ausbildung setzen können. Der Schüler, der das doppelqualifizierende Schwerpunktprofil "Erzieher/Erziehungswissenschaften" belegt, kann dies entweder im Bereich der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" (vornehmlich Elementarerziehung) oder im Bereich von "Pflege und Therapie" (vornehmlich Heimerziehung) tun. Ebenso können die Schüler, die zunächst ein einfach-beruflich qualifizierendes Schwerpunktprofil belegt haben, ihr Lernen innerhalb ihres ursprünglichen Bereiches ohne großen Zeitverlust in einem der den drei oben genannten Disziplinen entsprechenden studienqualifizierenden Profil fortsetzen.

3. Methodologische Bemerkungen zur Abfassung der Bedingungsanalyse

Als die wissenschaftliche Begleitung im November 1975 ihr lang angekündigtes Grundsatzpapier die Strukturvorgabe für die curriculare Entwicklung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales", vorlegte, waren die Reaktionen der beteiligten OFG'en recht unterschiedlicher Natur. Die Stellungnahmen reichten von globaler Zustimmung oder eingeschränkter Ablehnung zur detaillierten Kritik bzw. ^{zu} konstruktiven Vorschlägen für die Weiterarbeit. Einer der am vehementesten umstrittenen Punkte in den Stellungnahmen war die voluminöse Bedingungsanalyse, die die WBK in der "Strukturvorgabe" vorgelegt hatte. Diskussion und Irritation hatten sich daran entzündet, daß die Bedingungsanalyse nicht vor dem Kapitel der curricularen Strukturierung des Schwerpunktes stand, sondern erst im nachhinein - auch inhaltlich - versuchte, die Strukturierung, wie sie in den vorangehenden Kapiteln vorgeschlagen war, zu untermauern. Ein OFG-Mitglied, das sich besonders mit Fragen des theoretischen Stellenwertes zur Bedingungsanalyse in der Curriculumreform auseinandergesetzt hatte, veranlaßte dieses Vorgehen sowohl zu der irritierten Frage "welche Aufgabe und welchen tatsächlichen Stellenwert für die curriculare Entwicklung des Schwerpunktes 15 mißt sich die WBK selbst der von ihr vorgelegten Bedingungsanalyse zu?" (BONK, 1975, S. 1), wie auch zu der angriffslustigen Frage: "Wie ist dieses dritte Kapitel der Strukturvorgabe (gemeint ist das Kapitel "Bedingungsanalyse", G.H.) ... zu bewerten gemessen an den Ansprüchen, die in der Curriculumtheorie, vor allem natürlich derjenigen Müllers

steraner Provenienz, an eine Bedingungsanalyse gestellt werden?"(ebenda). Die Tatsache, daß die Bedingungsanalyse nicht am Anfang stand, sondern auf die curriculare Strukturierung des Aufgabenfeldes "Erziehung und Soziales" folgte, wurde als überraschende Anmutung aufgefaßt. Und mit methodologischen Argumenten wurde versucht, sie in Frage zu stellen. Alle Bedenken, Einwände und Anmerkungen der ÖFG'en zur Bedingungsanalyse lassen sich in folgenden Punkten festmachen:

- Bedingungsanalysen sind im sachlichen Verständnis als erster Schritt einer pragmatischen Curriculum-Entwicklung erforderlich. In der Strukturvorgabe zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" ist aber die methodische Besonderheit zu vermerken, daß die Bedingungsanalyse nicht am Anfang steht, sondern auf die curriculare Strukturierung des Aufgabenfeldes "Erziehung und Soziales" folgt.
- Bei der Bedingungsanalyse im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" handelt es sich nicht um eine curriculumtheoretische Aufklärung, sondern schlicht um Legitimationsversuche für die Zuordnung der Berufe zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales"; mithin um eine Rationalisierung vorab getroffener Maßnahmen.
- Stehen Bedingungsanalysen und curriculare Konstruktion in einem Ableitungszusammenhang, oder stehen sie in einem anderen wechselseitigen Verhältnis?

Um auf diese und ähnliche Fragen antworten zu können, sollen im folgenden

- der Stellenwert einer Bedingungsanalyse innerhalb des curricularen Verfahrens

- die Funktionen der Bedingungsanalyse in der Erstellung eines Curriculums
- und die Kategorien und Bezugspunkte einer Bedingungsanalyse geklärt werden.

(a) Zum Stellenwert der Bedingungsanalyse innerhalb pragmatischer Curriculum-Entwicklung

Die Frage nach dem Stellenwert und der Abfassung einer methodisch angeleiteten Bedingungsanalyse bei der Planung eines Curriculums stellt sich nicht erst seit der Entwicklung von Schwerpunktkonzerten in der Kollegschule, sondern zumindest seit der curriculumtheoretischen Wende traditioneller Didaktik. Fast jedes der curricularen Verfahren, das in den vergangenen Jahren, seit ROBINSOHN (1968) die Diskussion initiiert hatte, diskutiert wurde, sieht in der einen oder anderen Art eine Analyse der die curricularen Überlegungen bedingenden Faktoren vor. So schlug z. B. ROBINSOHN eine Experten- und Abnehmerbefragung vor, die er wiederum als Ersatz für eine eigentlich notwendige, aber undurchführbare Verfahrensweise ansah, die auf die Analysen von Verwendungssituationen und von Bedürfnissen der betroffenen Beteiligten abzielte.

Eine Analyse der Bedingungen taucht deshalb in allen curriculumtheoretischen Konzepten auf, weil die Arbeit an Curricula sich im Gegensatz zur Erstellung traditioneller Lehrpläne darauf konzentriert, die Entscheidungsprozesse zu rationalisieren und soweit wie möglich empirischer Überprüfung zugänglich zu machen.

Von dieser Position wird in der Auseinandersetzung mit den bestehenden Lehrplänen kritisiert (vgl. z. B. BECKER u. a., 1975), daß nicht deutlich wird, auf welchen Grundlagen die Entscheidungen dort gefällt worden sind, die zu der inhaltlichen Gestaltung eines Lehrplans geführt haben, wer in diesen Entscheidungen welche Interessen angebracht hat etc. . Ein wesentliches Prinzip der neuen curricularen Verfahren war es auch, sie auf neue Schulformen anzuwenden. Das aber bedeutete, daß die Organisationsformen der Schulen, wie der institutionelle schulische Hintergrund wesentlicher Bestandteil der Faktoren waren, die die Erstellung eines Curriculums beeinflussten.

Der Stellenwert einer Bedingungsanalyse ist aber nicht unabhängig von den jeweiligen curricularen Verfahren, die zur Anwendung gelangen, zu sehen. So kann eine Bedingungsanalyse als ein Verfahren zur Lernzielerhebung (vgl. ISNFGGER, 1972), als die Frage nach der Relevanz und Adäquanz von Bildungsgegenständen (vgl. ROBINSON, 1972) oder auch als die Frage nach der Legitimation von curricularen Entscheidungen (vgl. z. B. ZEDLER, 1975) aufgefaßt werden. Mit VOLKER KRUMM (1976, S. 187) unterscheide ich bei der Reform von Curricula zwei prinzipielle Ansätze: Einen "Planungsansatz" und einen "Evaluationsansatz". Im ersten Fall beginnt die Reformarbeit mit der Erklärung des erwünschten, im zweiten Fall beginnt sie mit einer Analyse des bestehenden Zustandes. KRUMM unterscheidet den Planungsansatz von dem Evaluationsansatz durch die Abfolge der Phasen der curricularen Arbeit. Dabei zeichnet den Planungsansatz die Phasenabfolge

Planung → Realisation → Kontrolle
während der Evolutionsansatz durch die Abfolge
Analyse des bestehenden Zustandes → Planung →
Realisation → Kontrolle
gekennzeichnet ist.

Birgt nach KRUMM die als "Tabula -Rasa-Ansatz"
konstituierte erste Curriculum-Strategie zweierlei Gefahren, nämlich aufgrund falscher und unreflektierter Vermutungen, die der Planung zugrunde liegen, das Nichteintreten erwarteter Effekte und das ungewollte Eintreten nicht vorausgehender Nebenwirkungen zu provozieren, so birgt die zweite Strategie (der "Evolutionsansatz") nach KRUMM viel eher die Chance eines Erfolges, weil sie das Bestehende nicht einfach negiert, sondern es in ihre Überlegungen mit einbezieht. Diesen beiden Alternativen ist aber mindestens noch eine dritte Variante zuzuordnen, nämlich jene, die zwar mit der Planung anfängt, aber vor der Realisation der Planung, mithin vor der Konstruktion des Curriculums, eine bedingungsanalytische Überprüfung der in der Planung gesetzten Hypothesen vorsieht. Sie soll im folgenden erläutert werden.

Eine Strategie dieser Art des Einsatzes der Bedingungsanalyse innerhalb des curricularen Verfahrens war z. B. die "mittelfristige Curriculum-Forschung" (vgl. ACHTENHAGEN/MENCK, 1971).

Deren Vertreter problematisierten den ROBINSON'schen Curriculumansatz in erster Linie wegen der fehlenden Praktikabilität des situationsanalytischen Instrumentariums, insofern sich nämlich ein solches Projekt nach Art psychologischer Ideenflucht in die Endlosschraube praxisferner Grundlagenforschung flüchtet. (vgl. BLANKERTZ, 1973, S. 11).

Dem umfangreichen Forschungsprogramm, das ROBINSON z. B. 1971 skizziert hatte, stellte die Strategie mittelfristiger Curriculumforschung die Forderung gegenüber, zunächst die für die Praxis des Unterrichtes relevanten Daten zu gewinnen und einer Kritik zu unterziehen, "die Voraussetzungen der Curriculum-Elemente bestimmter Fächer (zu) analysieren und in Frage (zu) stellen" (ACHTENHAGEN/MENCK, 1971, S. 198). Mithin ergibt sich als erster Programmpunkt für die mittelfristige Curriculumforschung strategisch die analytische "Lehr- und Unterrichtskritik als Überprüfung von Zielen und Aussagen über den jeweiligen Unterricht" (S. 200), insofern sie sich nämlich als empirisch/analytische Wissenschaft der Normenkritik als Werturteilungskritik verpflichtet weiß und deshalb "für ein bestimmtes Fach diese Normen beurteilen und ggfs. rückweisen können" (ebenda) muß.

Die Verbindung zu den oben angestellten Überlegungen, daß der eingehenden bedingungsanalytischen Überprüfung eines Curriculums die Generierung von Hypothesen vorangehen kann, ergibt sich nun daraus, daß die Analyse der Inhalte nicht einfach eine Abspiegelung der Realität versucht, sondern wie es von ACHTENHAGEN/MENCK artikuliert worden ist, die vorgefundene Wirklichkeit, von denen die Inhalte ja ein Teil sind, unter bestimmten (normenkritischen) Gesichtspunkten zu analysieren und für die Curriculum-Konstruktion aufzubereiten. Erkenntnistheoretisch bedeutet das nichts anderes als die Aussage, daß es eine Abbildung der Realität nicht geben kann, sondern jede Zuwendung zu den Strukturen der Realität schon unter einem ganz bestimmten Erkenntnisinteresse steht.

Der Versuch, eine angeblich interessensfreie Analyse vorgegebener Normen und Fakten, die den Unterricht bestimmen, zu analysieren und in Relation zu unterrichtsplanerischen Tätigkeiten zu setzen, war ja auch von der "Berliner Schule" (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ, 1968) unternommen worden und alsbald in der didaktischen Diskussion einer herben Kritik unterzogen worden (vgl. z. B. BLANKERTZ, 1969, BRFY-VOGEL, 1971). Diese Kritik enthielt in ihrem Kern die Aussage, daß der Versuch einer -
positivistischen Strukturanalyse der Wirklichkeit nicht diese Wirklichkeit erfaßt, sondern sie im Gegenteil als verfälschte Realität darstellt. Auch eine Strukturanalyse muß sich ihre eigenen Wertorientierung bewußt werden, wie BLANKERTZ deutlich macht. An der von HEIMANN/OTTO/SCHULZ vorgenommenen Trennung von Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse kritisiert er zu allererst die Trennung von Normen und Fakten, weil sie den normativen Charakter von Fakten unterschlägt: "Die Unterscheidung von Normen, Fakten und Formen hat einen guten Sinn, ist aber nicht einfach hinzunehmen. Unter einem bestimmten Aspekt ist sie sogar problematisch,... weil es in Wahrheit doch nur unsere Auffassungen über diese Tatsachen seien, die wirksam werden,... sie interpretieren das, was wirksam wird, mit unseren Begriffen, also begreifen wir die Vorgänge mit den von uns angelegten Kategorien ... Daraus aber folgt, daß die sogenannten Fakten eine nomierende Kraft in sich tragen und darum gar nicht ohne weiteres von den "Normen" zu trennen sind"(BLANKERTZ, 1969, S. 104 ff).

WOLFGANG SCHULZ, (1972) hat diese Kritik zum Anlaß einer Revision seines Konzertes, zumal des wichtigen Punktes der Bedingungsanalyse genommen: "Eine kritische Didaktik, zu der wir' ... auf dem Wege sind, hätte nun in Selbstreflektion der Unterrichtenden die gesellschaftliche Bedingtheit der Obereinkünfte und technischen Perfektionierungen aufzudecken, um sich vom Zwang ihrer unbefragten Realität zu deren Humanisierung zu befreien ... Deshalb sollte die Bequemlichkeit des Methodenmonismus aufgegeben werden zugunsten einer Didaktik, die zur Verständigung über Ziele und Methoden, Voraussetzungen und Folgen des Unterrichtes nicht beiträgt, ohne darauf zu bestehen, diese Verständigung der Realität zu prüfen und beides nicht tut, ohne die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit des eigenen Vorgehens zu bedenken und an den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung in herrschaftsfreier Kommunikation zu messen" (SCHULZ, 1972, S. 21). Das Entscheidende an diesen Äußerungen SCHULZ' ist nun für unseren Zusammenhang, daß er die Voraussetzungen des Unterrichtes und ihre Erhebung einem Verständigungsprozeß unterzieht und diesen Prozeß nicht als eine wertfreie Erhebung vorgegebener Daten ansieht, sondern ihn an vorab definierter eigener Zielsetzung (hier: Selbstbestimmung) bindet. Dieses deutliche Bekenntnis zu einer interessensgeleiteten Analyse gesellschaftlicher Voraussetzungen allen unterrichtlichen und damit auch didaktischen Handelns birgt für eine curriculare Strategie, die sich empirisch/analytischer Verfahren mit Hilfe bedingungsanalytischer Instrumentalien bedienen will, die Maßgabe, daß die Bedingungsanalyse selbst unter bestimmten Prämissen geschieht. Diese Prämissen sollten allerdings

nicht implizit in den Analyseprozeß einbezogen werden, sondern sollten sehr deutlich in Form von Hypothesen artikuliert und somit der Kontrolle zugänglich gemacht werden. Wir können nun als ein methodisches Regulativ für unsere Bedingungsanalyse formulieren: Die Bedingungsanalyse wird unter einem speziellen Interesse durchgeführt. Das Interesse wird in Form von Basis-Hypothesen, die der curricularen Konstruktion des Schwerpunktes zugrunde liegen, artikuliert.

Man könnte nun einwenden, daß dieses Regulativ zu weit gehe, weil es die Voraussetzung der Konstruktion eines Curriculums (Basis-Hypothesen) und die Konstruktion selbst unzulässigerweise miteinander vermasche, ohne deutlich zu machen, wo es die Prioritäten zu setzen gedenkt. Eine Konsequenz aus diesem Einwand wäre, nicht schon mit einem ganz bestimmten Interesse (Basis-Hypothesen) an die Analyse der Bedingungen zu gehen, sondern lediglich das Ordnungsschema anzugeben, nach dem die Bedingungen geprüft und kategorisiert würden. Indessen würde auch dieser Vorschlag verleugnen, daß auch Ordnungsschemata und Kategorien durch gesellschaftliche Praxis vermittelt sind. Dieses wird ganz deutlich an der Diskussion der beiden Bedingungsfaktoren, die bei HEIMANN/OTTO/SCHULZ angegeben sind, nämlich den soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen des Unterrichtes. Die Analyse dieser Voraussetzungen soll, so SCHULZ, (1972, S. 36 ff) verdeutlichen, daß Unterricht zu einem durch die Teilnehmer selbst (anthropogene Voraussetzung) und durch die soziale Situation, in der sich eine Schulklasse befindet

(sozio-kulturelle Voraussetzung), vorgeprägt ist.

Zu den anthropogenen Voraussetzungen zählen die unterschiedlichsten Kategorien, wie Lehrkapazität und Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Individuallage etc.. Zu den sozio-kulturellen Voraussetzungen werden Konfession, Tradition in der Schulklasse, Milieu etc. gezählt. Diese Kategorisierung und Klassifizierung von Voraussetzungen (des Unterrichtes) erscheint zunächst in der Tat einleuchtend, übernimmt sie doch die hinlänglich bekannte Teilung von Ursachenfaktoren gesellschaftlicher Prozesse, die zum einen bei den Beteiligten selbst liegen und meistens (individual) - psychologisch aufzuklären sind und die zum anderen in den gesellschaftlichen Bedingungen liegen, in deren Aufklärung sich zuallererst sozialwissenschaftlich orientierte Disziplinen zu kümmern haben. Neben HARTFIL (1969) und GOTTSCHALCH (1969) hat aber besonders WINFRIED BREYVOGEL darauf hingewiesen, daß eine solche Trennung nicht zulässig sei, weil weder anthropogene Voraussetzungen universal, d.h. losgelöst von Zeit und Raum und den gesellschaftlichen Bedingungen gültig sind, noch sozio-kulturelle Voraussetzungen sich ohne Zutun individueller Interpretation durchsetzen. Es kann, so BREYVOGEL, deshalb nicht "darum gehen, diese Kategorien analytisch zu verbessern, was gewiß möglich wäre. Denn was unter 'anthropogenen Voraussetzungen' (isoliert von sozio-kulturellen, besser politisch-ökonomischen) als konstante Bedingungen aufgrund bestimmter, die "menschliche Natur" konstituierender Gesetzmäßigkeit postuliert wird, ist unzulässig so aus gesellschaftlichen Bedingtheiten abstrahiert, daß sie dadurch zur Bedingungskonstanten werden können. Erst die Reflexion solcher Voraussetzungen durch die gesellschaftliche Praxis kann sie im

geschichtlichen und politisch-ökonomischen Zusammenhang relativieren und ihren Bedingungscharakter überwinden. Denn durch die Trennung ist gerade der Blick für die Abhängigkeit sogenannter "anthropogener Voraussetzungen" von den geschichtlichen und politisch-ökonomischen Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens verstellt "(1973, S. 27 f.). Eine solche Kategorie wäre z. B. die des Geschlechts; bei der schon eine erste soziologische Analyse deutlich machen würde, daß sie nicht bloßes individuelles

Attribut ist, sondern durchaus (über die Definition der Geschlechtsrolle) gesellschaftlichen Definitionen unterliegt.

Kehren wir nun zu der Frage zurück, ob das genannte Regulativ lediglich als der Ruf nach einem Kategorisierungsschema interpretiert werden kann, so muß diese Frage damit beantwortet werden, daß sie lediglich eine Verschiebung des Ausgangspunktes bedeutet. Ein solches Kategorisierungsschema würde nämlich gleichfalls seine Interessensbedingtheit offenlegen müssen, so daß wir die ursprüngliche Intention, mit der jenes Regulativ belegt ist, nämlich eine Bedingungsanalyse mit Hilfe von vorformulierten Basis-Hypothesen einzuleiten, beibehalten können. In der Bedingungsanalyse sind Voraussetzungen und Absichten zu reflektieren, unter denen ein Curriculum erstellt werden kann und soll.

b. Zur Funktion der Bedingungsanalyse

Der Stellenwert einer Bedingungsanalyse kann nicht losgelöst von der Frage danach, was eine Bedingungsanalyse eigentlich leisten soll, also nicht in Unkenntnis ihrer Funktionen, bestimmt werden.

Dazu können als Ausgangspunkt wieder die von HEIMANN/OTTO/SCHULZ entwickelten Kategorien der Strukturanalyse des Unterrichtes herangezogen werden, nicht nur, weil sie der - zeitlich - erste Versuch waren, eine systematische Analyse unterrichtlicher Bedingungsfaktoren vorzulegen, sondern auch, weil sich in ihnen die später von Curriculum-Theoretikern (vgl. z. B. ROBINSON) oft gestellte Forderung nach praktischer Relevanz und Bestätigung didaktischer Planung artikuliert.

HEIMANN/OTTO/SCHULZ unterscheiden vier Entscheidungs- und ~~zwei~~ Bedingungsfelder, die sie jeweils zusätzlich einer Bedingungsprüfung unterziehen:

- 1) Intentionalität als die Reflektion über die Fragen, "welche pädagogischen Absichten ... im Unterrichtsprozeß erkennbar (sind)" (1968, S. 25).
- 2) Thematik - Hierunter wird die Suche nach den geeigneten Gegenständen und Inhalten des Unterrichtes geführt.
- 3) Methodik, die die Verfahrensweisen, mit denen der Unterrichtsprozeß organisiert werden soll, umfaßt und schließlich die
- 4) Medienwahl, die die Auswahl aller jener "Unterrichtsmittel bezeichnet, deren sich Lehrende und Lernende bedienen, um sich über Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichtes zu verständigen" (1968, S. 34).

Zu diesen 4 Strukturfeldern des Unterrichts treten die 2 Bedingungsfelder anthropogener und soziokultureller Voraussetzungen. Die Möglichkeiten der Übernahme dieser Kategorien zum Zwecke der Erstellung von Curricula wird stark eingegrenzt durch ihre Funktion: Sie dienen nahezu ausschließlich der Erhellung der Bedingungen des Unterrichts und sind somit auf einer anderen Ebene pädagogischen Handelns angesiedelt als die Planung curricularer Konzepte oder gar die von Schwerpunkt-Konzenten oder Grundbildungskonzepten. WOLFGANG SCHULZ selbst ist mit diesen Kategorien an die Grenze seines Ansatzes gestoßen, als er versuchte, sie auf eine Theorie der Schule (vgl. SCHULZ, 1969) zu transformieren.

Gleichwohl kann der Gedanke der Aufhellung des Bedingungsfeldes didaktischer Handlungen für die Erstellung curricularer Planungskonzepte fruchtbar gemacht werden, wie im Anschluß an WOLFGANG SCHULZ BLANKERTZ in der Erarbeitung einer Arbeitslehre-Curriculum-Strategie durch seine lockere Anlehnung an die Begrifflichkeit der lehrtheoretischen Didaktik deutlich gemacht hat (vgl. BLANKERTZ, 1969, S. 179 ↓↓). BLANKERTZ unterscheidet folgende Problemkomplexe:

1. Objektivierbare Veränderungen in den Lebenssituationen (Arbeitsfeld/Freizeit/politische Beteiligung)
2. Entgegenstehende Faktoren im Bereich der vorgegebenen Institutionen (traditioneller Lehrplan, berufliches Ausbildungssystem)

3. Progressive und konservative politisch-gesellschaftliche Postulate

4. Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Jugend.

Eine ausdrückliche Begründung der genannten Problemkonstellationen findet sich nicht. Aus ihrem Gebrauch innerhalb des Arbeitslehreansatzes aber kann auf eine politisch-strategische Orientierung geschlossen werden. Mit Hilfe der Beantwortung der hinter den 4 Problemzonen sich verbergenden Fragen sollen mögliche Restriktionen und Innovationsspielräume des ausstehenden curricularen Programms ausgelotet werden.

Eine ähnliche, jedoch noch weitergehende Funktion nimmt die Bedingungsanalyse in der Entwicklung des Schwerpunktes "Sprache und Literatur" (vgl. WBK, 1975), die nach der Diskussion der Grobstruktur des Schwerpunktes angeordnet ist. Dieses Vorgehen erlaubt es, die Bedingungsanalyse sofort und zielstrebig auf die im Blick auf den innovativen Handlungsspielraum, den die Grobstruktur zu eröffnen gedenkt, zu erwartenden Konflikte mit den betroffenen Lehrern und Personen aus den Regionen, dem Regelsystem, Schulversuchsbeamten und Wissenschaftlern zu beziehen.

Die Ableitung oder Auffindung der zu erwartenden Konflikte wird allerdings nicht theoretisch versucht, etwa indem restriktionstheoretische Ansätze aufgearbeitet werden, vielmehr werden plausible Erwar-

tungen an die Konflikthaftigkeit der vorgelegten curricularen Programme formuliert und diskutiert. Dieses Vorgehen entspricht am ehesten den selbstgesteckten Zielen einer handlungsorientierten Curriculum-Entwicklung, die nicht schon im Vorfeld der Diskussion anstehender Vorschläge und Entscheidungen die Räume des zur Diskussion Freigegebenen abstecken will.

Ein anderer Weg bedingungsanalytischer Aufbereitung curricularer Hypothese ist bei EWERS (1973) und KAISER/MENCK (1972) eingeschlagen worden.

Die von KAISER/MENCK vorgelegte Bedingungsanalyse zum Fach "Pädagogik" (vgl. 1971) versucht unter dem Stichwort der "historischen Rekonstruktion" die in der bisherigen Entwicklung des Faches Pädagogik an den Schulen aufgehobenen vermutete Vernunft zu identifizieren, indem die Bedingungsanalyse die Grundbegriffe des Faches extrapoliert und diskutiert und sie dann unmittelbar in die Konstitution des Strukturierungskriteriums für den pädagogischen Unterricht eingibt:

"Aus der Analyse der Bedingungsfaktoren, also in der Rekonstruktion der historischen Genese der eingangs genannten Grundbegriffe und der Forderung nach ihrer unterrichtlichen Repräsentation lassen sich ihre konstitutiven Momente entwickeln" (S. 103).

Und

- 1 -

"Damit wird besser der Sinn unseres Gedankenlaues klar, der sich der im Erziehungsbeurteiff aufgehobenen Vernunft vergewissern sollte: Er dient als Kriterium der Beurteilung vorgegebener Unterrichtsgegenstände, faktischen Unterrichts, vor allem als Konstitutionsprinzip möglicher Unterrichtsgegenstände" (S. 107).

Besonders bemerkenswert ist das Insistieren von KAISER/MENCK auf die Beschränkung von Bedingungsanalyse und Legitimationsproblematik, weil damit die bloße strategische Funktion der Bedingungsanalyse zugunsten einer eher theoretisch begründeten aufgebrochen wird. Jedoch ist der Wert einer langatmigen pädagogischen Ideengeschichte von ROUSSEAU bis PESTALOZZI zweifelhaft; umsomehr, als sich eine relativ junge Disziplin noch selbst im Umbruch befindet und somit ihre Tradition nur sehr vermittelt über die betreffende Wissenschaftsentwicklung eingeholt werden kann. Das aber kann, will man nicht die Entwicklung einer Disziplin im Sinne abbilddidaktischer Überlegungen in eins setzen mit der Entwicklung eines Schulfaches, kaum zum Ausgangspunkt der didaktischen Konstruktionsorientierungen eines Schulfaches genommen werden. Darüber hinaus stellt sich ein solches Vorgehen selbst in die Grenzen fachbereichsspezifischer Immanenz, insofern nämlich die außerhalb der betreffenden Wissenschaft einfließenden Daten und Faktoren des Unterrichtes (oder eben eines Curriculums) nicht mit in den Blick genommen werden können.

Ein solches Vorgehen müßte zwangsläufig die Chancen seiner Realisierbarkeit verlieren. Das haben die Autoren selbst erkannt und formulieren deshalb in ihrem Bericht zum "Forschungsprojekt Pädagogikunterricht" (FOPP) in kritischer Distanz zu ihrem früheren Vorgehen, "daß die Argumentationskette nicht von einer in gesellschaftswissenschaftlichen Termini zu beschreibenden Analyse der gesamtgesellschaftlichen Situation seit den ersten Anfängen des Pädagogik-Unterrichtes bis heute zu den konkreten Intentionen und Inhalten des Pädagogik-Unterrichtes führen kann. Die zu verknüpfenden Verbindungslinien würden dann wenig stringent sein. Anhand des empirisch ermittelten durchschnittlichen Pädagogik-Unterrichtes läßt sich eher demonstrieren, inwiefern bei der konkreten Gestaltung des Pädagogik-Unterrichtes, bei der Setzung seiner Intentionen und Inhalte, Bezug genommen wird auf begründete Faktoren, die nicht dem internen Bereich des Pädagogik-Unterrichtes selbst entnommen sind, sondern auf umfassendere, andere Bereiche als den Pädagogik-Unterricht berührende Zusammenhänge gesellschaftlicher Art verweisen" (1975, S. P. 37 ff)

Wäre für unsere Zwecke aus der historisch-systematischen Orientierung der Bedingungsanalyse bei KAISER/MENCK die legitime Funktion der Bedingungsanalyse festzuhalten, so kann aus dem wissenschaftstheoretischen Vorgehen bei MICHAEL FWERS, (1973) die ausschließliche Orientierung an

den Annahmen über eine potentielle Entwicklung der ein Fach strukturierenden Wissenschaften angemessen werden.

"Da nun das manipulationsträchtige Potential der führenden biologischen Disziplin, Genetik, wohl zu allerlei Warnungen und populärwissenschaftlichen Bestsellern Anlaß gegeben hat, jedoch noch nicht in der Curriculumgestaltung gebührend reflektiert wurde, stellt sich uns die Aufgabe, einen solchen Versuch strukturell zu unterstützen, entgegen konservativer Skepsis.

Es gilt diejenigen didaktischen Qualifikationen zu bezeichnen, die manipulations-technisches "Weltverstehen" reflektiert zu überbieten vermögen, d. h. die kapitalkonforme Zurichtung von Wissenschaft nicht bis in das Stadium der biologischen Humantechnik fortwirken lassen, sondern die polititschen Implikationen, insbesondere der generischen Forschung den künftigen Humantechnikern und ihren Mitmenschen kritisch vermitteln und diese zu entsprechender Praxis qualifizieren" (EWERS, 1973, S. 159 F).

Auch bei EWERS zeigt sich die gleiche Gefahr wie bei KAISER/MENCK, nämlich bloßer disziplinärer Immanenz anheim zu fallen; diesmal nur aus einer anderen Perspektive: Zwar wird die Entwicklung der Naturwissenschaften und ihrer Didaktik einer gesellschaftlichen Analyse unterzogen, insofern EWERS

sich nämlich einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Ansatz verpflichtet weiß, aber die gesellschaftlichen Umsatzbedingungen für seine aus der theoretischen Reflektion gewonnenen Hypothesen werden nicht mehr reflektiert. Als Begründung für dieses Vorgehen wäre anzuführen, daß die größere Kontrafaktizität von Hypothesen, d. h. das größere Abweichen von traditionellen Zusammenhängen, eher die wissenschaftstheoretische Reflektion der hypothesenleitenden Disziplinen erfordere, als es bei anderen traditionskonformeren Vorschlägen sich als notwendig erweisen könnte.

Dieses Vorgehen wäre indessen für die Konstitution der Bedingungsanalyse einer schwerpunktspezifischen Grundbildung ungenügend, weil es sich nur auf die theoretische Bestimmung der Leitdisziplin in einer Grundbildung beziehe und somit die berufspraktische Seite des Schwerpunktes nicht mit in den Blick nehmen würde.

Zum anderen wäre die Begründung aber sicherlich in dem Maße unzureichend, als sie die Durchsetzungskraft der (ggfs. schlechten) Tradition nicht berücksichtigt als eine der restriktiven Bedingungen curricularer Innovationsvorhaben.

Aus den bisher kurz skizzierten Formen durchgeführter Bedingungsanalyse können zumindest drei Funktionen gelesen werden, nämlich:

- eine konfliktanализierende, insofern die Bedingungsanalyse Ausgangsmaterial für die dem curricularen Entwurf systematisch nachgeordneten curricularen Entwicklungs- und Konstruktionsarbeiten liefert.
- Darüber hinaus kann die Bedingungsanalyse eine legitimatorische Funktion haben, insofern sie eine Vorstrukturierung der Kriterien erlaubt, die zur Legitimation curricularer Entscheidungen herangezogen werden (vgl. dazu im Rahmen des Strukturgitteransatzes: LENZEN/MEYER, 1975).
- Schließlich zeigt das Modell der Bedingungsanalyse bei EWERS, daß eine Bedingungsanalyse eine erste Sammlung heuristischer Hypothesen erlaubt, indem sie nämlich auf die noch ungelösten und widersprüchlichen Probleme und Konstellationen eines schulischen Aufgabenfeldes hinweist. In der gleichen Absicht hat auch DIETER LENZEN die Bedingungsanalyse zur Entwicklung seines Strukturgitters für den primärsprachlichen Unterricht durchgeführt (vgl. 1973, S. 173 ff), also nicht, um die letztlich gültige Struktur unterrichtlicher Entscheidungen im Primärsprachunterricht abzubilden, sondern begründet Hypothesen über den Ablauf unterrichtlicher Prozesse zu gewinnen.

Auf eine vierte mögliche Funktion weist LENZEN im gleichen Rahmen der Diskussion seines Strukturgitters für den primär-sprachlichen Unterricht hin, insofern er nämlich dem Strukturgitter eine Kontrollfunktion für den faktischen Unterricht (vgl. S. 134 ff) zuweist. Denkt man nun daran, daß das Strukturgitter die Quintessenz einer Bedingungsanalyse darstellt, so kann man auch formulieren, daß die bedingungsanalytischen Anstrengungen zur Kontrolle didaktischer Entscheidungen herangezogen werden. Unter diesem Aspekt aber schließt sich unser eingangs gedachter Kreis, nämlich, daß die generierten Basis-Hypothesen mit Hilfe bedingungsanalytischer Maßnahmen überprüft werden können und die folgende Planung (bei LENZEN die unterrichtliche Planung) wiederum durch einen Zugriff auf einer anderen Ebene aber im Zusammenhang zu den Ausgangshypothesen mit Hilfe der Bedingungsanalyse kontrolliert und überprüft werden können.

Für unsere Zwecke der Erstellung des sozial-beruflichen Grundbildungscurriculums kann demnach der Planungsebene, dem Curriculum, die korrespondierende Kontrollebene, nämlich die Überprüfung planerischer Annahmen und Hypothesen zur Seite gestellt werden.

Damit aber gewinnen die vier genannten Funktionen der Bedingungsanalyse

- politisch-strategischer Orientierung
- Legitimation curricularer Entscheidungen
- Hypothesenbildung und
- Kontrolle

offensichtlich eine Affinität zu den vier Funktionen curricularer Evaluation

Konstruktion, Legitimation, Optimierung und Kontrolle (vgl. dazu GRUSCHKA, 1975). Diese Affinität ergibt sich nicht nur aus einer begrifflichen Ähnlichkeit, das würde nicht ausreichen, um die unterstellte funktionale Äquivalenz zu belegen, sondern auch aus der inhaltlichen Abklärung dieser Funktionen im Rahmen eines handlungsorientierten Evaluationskonzeptes.

Für die evaluativen Aufgaben der WBK wurden die vier Funktionen mehrfach erläutert (vgl. z. B. GRUSCHKA et al. 1975, S. 704 und GRUSCHKA, 1975).

Einmal geht es um die Sicherung der Zweckrationalität der curricularen Innovation: Evaluation hat deshalb eine Optimierungsfunktion wahrzunehmen in dem Sinne, daß sie die möglichst reibungslose Durchsetzung und Implementation curricularer Vorgaben anvisiert. Zweitens ist das politisch-administrative System daran interessiert, seine Maßnahmen im Rahmen des Schulversuches zu begründen (zu legitimieren) und über den Ausweis dieser Begründung das chronische Legitimationsdefizit staatlicher Planung und Maßnahmen (vgl. dazu z. B. HABERMAS, 1973, S. 96 ff) abzubauen.

Drittens hat die Evaluation die Aufgabe, die Konstruktion und auch die Ausdifferenzierung konstruktiver Planungen zuzuleiten. Gleichzeitig hat die Evaluation die Kontrollen der Durchführung und Realisation der vorgelegten Planung zu übernehmen, nicht nur, weil damit das traditionelle Verständnis evaluativer Begleitforschung angesprochen ist (vgl. dazu z. B. STUFFELBEAM, 1972, S. 124, FLECHSIG, 1970), sondern auch, weil Konstruktion und

Kontrolle nicht unabhängig voneinander gesehen werden können, sei es im Hinblick auf die oft identischen Kriterien der Konstruktion und Kontrolle curricularer Planungen oder sei es im Hinblick auf den Arbeitsverbund von Wissenschaftlern und versuchstragenden Lehrern (vgl. dazu auch MEYER, 1974, S.130 (1)).

Der Verweis auf die funktionale Affinität der Bedingungsanalyse mit den Funktionen eines evaluativen Handelns, soll hier den Sinn haben, daß damit gleichzeitig auf eine Grundbedingung handlungsorientierter Begleitforschung hingewiesen wird, nämlich die erhobenen Daten nicht einer verobjektivierten Verselbständigung zu unterwerfen, sondern sie aus dem Zusammenhang ihres Entstehungshintergrundes und aus dem Zusammenhang der kommunikativen Interaktionen, in denen sie entstanden sind, zu interpretieren, ohne sie aus ihm gänzlich zu lösen.

Mit der Anbindung der Bedingungsanalyse an die evaluative Tätigkeit der Curriculumplaner bekommt aber die Bedingungsanalyse eine fünfte, bisher noch nicht angesprochene Funktion zugeordnet, die auch Evaluation als Kommunikation aller an einem Versuch Beteiligten innehat. Die Bedingungsanalyse gewinnt eine über die reinen strategischen Funktionen hinausgehende Bedeutung, insofern sie den Konsensprozeß, dem jede curriculare Entscheidung unterworfen ist, anleiten und rationalisieren soll.

Dies soll kurz erläutert werden:

Wenn in der Grundbildung etwa die Hypothese aufgestellt wird, daß es während der geschichtlichen Entwicklung der Sozialberufe zu einer nicht gerechtfertigten Separierung der einzelnen Tätigkeitsbilder und Spezialisierung der einzelnen Berufe voneinander gekommen sei, aber das Interesse der Klienten andererseits das nach einer möglichst umfassenden Betreuung sei, dann kann daraus die curricularwichtige Hypothese begründet werden, daß die Kollegiaten frühzeitig die Beziehungen der verschiedenen Sozialberufe untereinander, die Notwendigkeit der Kooperation etc. erfahren sollen. Diese curriculare Hypothese, (die sich unterrichtlich u. a. in dem Postulat nach sozialer Integration niederschlägt), kann aber nur dann mit einiger Aussicht auf Durchsetzung in den Diskussionsprozeß der beteiligten Curriculum-Planer und Unterrichtenden eingebracht werden, wenn die ihr zugrunde liegenden Annahmen sich als richtig erweisen. Diese Annahme zu überprüfen, ist nun Aufgabe der Bedingungsanalyse, die zeigt, warum und mit welchen Zielen eine Planungshypothese aufgestellt wurde. Daß dabei die Bedingungsanalyse die Kriterien der Berücksichtigung von Daten, die aus den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Raumes herangetragen werden, offenlegt, ist die wichtigste Voraussetzung zur Herbeiführung eines Konsens. Sie kann dabei selbst noch kaum Vorschläge zur Gewichtung der eingeholten Daten machen, sondern sollte sich zunächst auf die Angabe der Auswahl und

Zuordnungs-Gesichtspunkte beschränken, um die Diskussionen nicht vorzubestimmen.

(c) Bestimmung bedingungsanalytischer Kategorien

Ein Ordnungsschema zur Anleitung der bedingungsanalytischen Arbeit, so hatten wir zuvor gezeigt, wird aus bestimmten (Wert)-Gesichtspunkten heraus konstruiert. Insofern muß dieses Schema selbst schon die leitenden Erkenntnisinteressen aufweisen. Außerdem kann der Versuch einer kategorialen Zuordnung bedingungsanalytischer Daten nicht losgelöst von den oben beschriebenen Funktionen vorgenommen werden. Es macht nämlich sicherlich einen Unterschied, ob die Bedingungsanalyse vorhandener Daten oder auch nur die Suche nach geeigneten Aussagen unter einem Optimierungsinteresse vorgenommen wird, oder ob die Analyse versucht, die Grundannahmen der curricularen Planung überhaupt erst zu prüfen und zu legitimieren.

Gleichwohl beschreiben die Funktionen der Bedingungsanalyse (Konstruktion, Legitimation, Optimierung, Konsensbildung) nicht schon die äußeren Kategorien des Fragerahmens selbst. Denn die Funktionen zeigen ja die Verwendungsebenen der bedingungsanalytisch gewonnenen Erkenntnisse an, nicht schon deren Interpretation selbst. Diese Interpretationen geschehen zu allererst durch die Gesichtspunkte, mithin durch die leitenden Erkenntnisinteressen, die der Curriculumkonstruktor an bestimmte, ihm zur Verfügung stehende Daten anlegt.

Diese Erkenntnisinteressen wollen wir in Anlehnung an die von JÖRGEN HABERMAS so formulierten Erkenntnisinteressen der Wissenschaften (vgl. HABERMAS 1969)

das technische Erkenntnisinteresse
das praktische Erkenntnisinteresse und
das kritische Erkenntnisinteresse nennen.

Die Erkenntnisinteressen lassen sich nun für die bedingungsanalytische Aufarbeitung des Handelns von Personen und Gruppen und Institutionen im Feld der Sozialberufe fruchtbar machen, um ihre Handlungsmotive und -interessen kategorial fassen zu können. (1)

(1)

Zwar hat JÖRGEN HABERMAS diese Erkenntnisinteressen für die Nachzeichnung der Entwicklung des abendländischen Wissenschaftssystems formuliert, indessen hat auch er sie immer schon auf die Handlungsmotive einzelner Subjekte (also nicht nur des Gattungsobjektes) bezogen, insofern "die erkenntnisleitenden Interessen an den Funktionen eines Ich's, das sich in Lernprozessen an den externen Lebensbedingungen anpaßt" (HABERMAS, 1969, S. 162) gebunden sind.

Wir untersuchen deshalb Meinungen, Handlungen und Vorschläge für den Bereich der Sozialberufe unter dem Aspekt, ob sie

- eher dem technischen Erkenntnisinteresse zuzuordnen sind, insofern sich in ihnen eine Absicht manifestiert, die den Bereich der Sozialberufe eher unter dem Aspekt der Verfügung über die menschliche Natur, unter der Vermittlung entsprechender Techniken etc. sieht,
- eher dem praktischen Erkenntnisinteresse zuzuordnen sind, insofern die Handlungsabsichten auf die Einhaltung und den Vollzug gemeinsamer, fremd- oder eigendefinierter Normen abzielt oder ob
- die Handlungen, Absichten und Meinungen viel eher einem emanzipatorischen Interesse zugetan sind, insofern in ihnen der Abbau überflüssiger natürlicher und sozialer Zwänge, die den Handlungsspielraum der sozialberuflich Tätigen noch bestimmen, angestrebt wird.

Die Einordnung von einzelnen, Gruppen oder Institutionen selbst ist aber nicht unabhängig von ihrer sozialen Gebundenheit. So macht es einen großen Unterschied, ob ein betroffener Lehrer eine bestimmte Absicht, ein Anliegen etc. äußert oder ob ein Vertreter des administrativen Systems, etwa der Kultusbehörde, dies tut.

Die Bestimmung einzelner Interessengruppen und Personen, auf die hin sich die Bedingungsanalyse artikuliert, kann als Bestimmung von Problembereichen der curricularen Entwicklung angesehen werden, insofern sich nämlich in den "Objekten" der Bedingungsanalyse die Probleme wie auch die Interessen der betroffenen Gruppen verschränken.

LENZEN/MEYER (1975) wie auch KORDES (1975) verweisen auf eine mögliche Einteilung gesellschaftlicher Problembereiche, mit denen Curriculum-Entwicklung verknüpft ist und die Bedingungsanalyse sich befaßt:

- "1. Analyse der Bedürfnis- und Interessenlagen der von der Curriculum-Entwicklung betroffenen Schüler, Lehrer und Eltern im Blick auf das Interesse einer Demokratisierung der Lernbedingungen in diesem schulischen Aufgabenfeld.
2. Analyse der Bedarfs- und Interessenlagen der Abnehmer-Organisationen für die im jeweiligen schulischen Aufgabenfeld vermittelten Qualifikationen im Blick auf ökonomische Restriktionen und Krisen und daraus resultierenden Veränderungen der erforderlichen Qualifikationsstruktur.
3. Analyse der politisch-administrativen Rahmenbedingungen für die Reform des schulischen Aufgabenfeldes im Blick auf den Legitimationsdruck und Optimierungszwang, dem der Initiator der Curriculum-Revision ausgesetzt ist.

4. Analyse des unterrichtspraktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungsstandes in dem schulischen Aufgabenfeld sowie dessen historisch-kritische Rekonstruktion im Hinblick auf die der geplanten Reformen entgegenstehenden Faktoren." (LENZEN/MEYER, 1975, S. 240 F).

Die jeweiligen Äußerungen der Individuen und Gruppen wie auch der Institutionen sind daraufhin zu analysieren, inwiefern sie restriktive Tendenzen vertreten oder mehr auf innovative Spielräume abzielen. Die Unterscheidung von Restriktionsanalyse und Analyse des innovativen Potentials setzt aber voraus, daß keine grundsätzlich resignative Position hinsichtlich der Reformierbarkeit bestimmter gesellschaftlicher Bereiche im gegenwärtigen gesellschaftlichen System angenommen wird. Es wird also davon ausgegangen, daß die Spielräume zur qualitativen Verbesserung der Lebenssituation der jeweiligen beruflich Tätigen noch vorhanden sind. Insofern ist es auch vertretbar, anders als es bei LENZEN/MEYER durchschimmert, restriktive und innovative Tendenzen nicht jeweils bestimmten Gruppen zuzuordnen, sondern alle Äußerungen der Gruppen nach den zugrunde liegenden Interessen zu befragen.

Die erste Grob-Kategorisierung der Bedingungsanalyse ergibt somit folgendes Schema:

	TECH. INT.	PRKT. INT.	EMANZ. INT.
etroffene	I	V	IX
nehmer	II	VI	X
ministration	III	VII	XI
achwissenschaft/ achdidaktik	IV	VIII	XII

Die einzelnen Felder können nach folgenden Fragen aufgeschlüsselt werden:

Gibt es Aussagen von Schülern/Lehrern zum gegenwärtigen System der Ausbildung? Äußert sich Unbehagen, Widerstand etc. auf der Ebene des Handelns, Unlust, Lernmüdigkeit etc.).

V Wer den von Schülern/Lehrern Befürchtungen oder Hoffnungen hinsichtlich des gegebenen oder eines zu erwartenden Curriculums geäußert? Welche Wertvorstellungen werden artikuliert?

IX Welche Forderungen werden an eine zukünftige Ausbildung mit welchen Gründen gestellt?

II Welche Anforderung von seiten der Abnehmer hinsichtlich der Qualifizierung der Schüler haben zu dem offenbaren Stand der Ausbildung geführt? Welche Äußerungen lassen auf eine Beharrung schließen?

VI Gibt es eine normative Argumentation hinsichtlich der Qualifikationen? Welches ist der normative Hintergrund vordergründig nicht normativer Argumentation?

X: Gibt es Äußerungen in bezug auf eine notwendige Umstrukturierung der Qualifikationen, welche sind die Legitimationsfiguren?

III: Welchen Planungsrestriktionen ist das administrative System unterworfen?

Welche Ausbildungsinstitutionen lassen sich ausmachen? Gibt es einen Zusammenhang oder existieren diese Institutionen relativ getrennt von einander?

VII: Welche Planungs- bzw. Beharrungstendenzen sind mit welchen Gründen artikuliert?

IX: Gibt es und welche Unterstützungen innovativer Planung?

IX: Welche Inhalte werden im gegenwärtigen Unterricht gelehrt?

Sind sie durch den Stand der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik abgedeckt?

VII: Welche fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Legitimationen werden zur Begründung vorhandener und neuer curricularer Entwürfe herangezogen?

XII: Gibt es von seiten der Fachdidaktik oder der Fachwissenschaften Vorschläge zur Umgestaltung der Curricula?

Es wird sofort erkennbar, daß die Fragen nicht immer trennscharf voneinander gestellt werden können. Der systematische Grund dafür ist, daß die Erkenntnisinteressen, sowie auch die einzelnen verzeichneten Gruppen nicht strikt voneinander getrennt werden können, sondern daß z. B. das praktische Erkenntnisinteresse immer schon auch die Frage nach neuen bzw. anderen normativen Hintergründen für bestimmte Planungsentscheidungen stellt und daß unter dem Aspekt des kritischen Erkenntnisinteresses immer auch die mögliche Durchsetzung, d. h. die "technischen Mittel" zur Verwirklichung innovativer Planungen mitgedacht werden müssen. Dies ist auch der Grund dafür, daß in den beiden folgenden Schritten zur Bedingungsanalyse nicht die einzelnen Fragen jede für sich aufgelistet werden, sondern sie vielmehr einen lockeren Orientierungsrahmen für die Auswahl der Gesichtspunkte der Bedingungsanalyse stellen. Ein weiterer Grund ist der der Lesbarkeit der Bedingungsanalyse. Es ist darauf verzichtet worden, die einzelnen Fragen durch Überschrift auszuweisen; vielmehr wurde um der Beibehaltung der argumentativen Entwicklung des bedingungsanalytischen Argumentationsfeldes eine durchgängige Formulierung gewählt.

(d) Zur Vorgehensweise in der Bedingungsanalyse

Die bedingungsanalytische Vorbereitung und Entwicklung des Curriculums für sozialberufliche Grundbildung geschieht ~~in~~ ⁱⁿ drei Arbeitsschritten:

Erstens wird eine mehr allgemeine Diskussion der Funktionen von Grundbildungen in der integrierten Sekundarstufe II erarbeitet.

Dabei werden der Bedingungsanalyse vor allem zwei Funktionen zugesprochen, nämlich die Generierung von Arbeitshypothesen für die Gestaltung der sozialberuflichen Grundbildung wie auch die erste Erprobung dieser Hypothesen unter einer spezifisch berufspädagogischen Argumentation.

Die so gewonnenen Arbeitshypothesen in Form von Funktionen, die Grundbildungskonzepten zugesprochen werden können, werden im zweiten Schritt dann auf die spezifischen Belange des sozialberuflichen Tätigkeitsfeldes ausgelegt. Dabei nimmt die Bedingungsanalyse die Funktionen der Legitimation und Kontrolle ein. Die legitimatorische Funktion übt sie insofern aus, als mit Hilfe der Arbeitshypothesen konstruktive curriculare Entscheidungen für die Grundbildung in den Sozialberufen begründet werden. Eine Kontrollfunktion übt sie insofern aus, als sie gleichzeitig die Arbeitshypothesen, die unter einer allgemeinen pädagogischen Fragestellung gewonnen worden waren, auf ihre Umlegbarkeit auf den Bereich der Sozialberufe befragt. Aus diesem Schritt werden Basis-Hypothesen für die Entwicklung des sozialberuflichen Curriculums gewonnen. Beide Aspekte zusammen genommen, ergeben auch eine konstruktive Funktion, die dann im nächsten Kapitel weitergeführt wird.

4 BEDINGUNGSANALYSE I: Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II

4.1 Allgemeines und berufliches Lernen in der Grundbildung

Der Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in das berufliche Bildung ist ein Problem, das an Aktualität nichtseingebüßt hat. Sowohl die jüngste Diskussion um die Zuordnung des 10. Schuljahres zu einem der beiden Schulsysteme als auch die Forderung nach der Ausweitung des Berufsgrundschuljahres als eine mögliche Antwort auf das immer drängender werdende Problem der Jugendarbeitslosigkeit signalisieren, daß die Frage des adäquaten Abschlusses der Ausbildung auf der Sekundarstufe I und der richtigen Fundamentierung der folgenden (beruflichen) Ausbildung den Stellenwert behalten hat, den sie zumindest innerhalb der berufspädagogischen Diskussion schon früher gehabt hat (vgl. z.B. STRATMANN, 1971). So wird schon in der Diskussion der 20er Jahre dieses Jahrhunderts auf die Aufgabe der öffentlichen Schulen verwiesen, die "Vorbereitung für die Berufsbildung" (KERSCHENSTEINER, 1961, S.227) zu leisten und andererseits aber einen fachlichen, an realen und spezialisierten Arbeitsinhalten orientierten Unterricht durchzuführen (vgl. ebenda). Dabei gewinnt die Notwendigkeit an Gewicht, schulisch auf die sich immer mehr ausdifferenzierenden Ansprüche der Berufe so zu antworten, daß die Ausbildung einerseits fundamental in dem Sinne einer breiten, zunächst fachunspezifischen Basis angelegt wird und andererseits aber die im Begriff des Berufes immer schon vorhandene fachliche Spezialisierung nicht unberücksichtigt gelassen wird. In dem skizzierten Problem ist die grundlegende Frage nach dem Sinn und den Möglichkeiten von Berufsgrundbildungskonzepten angelegt: "Gelingt eine didaktische Umsetzung und Verdichtung beruflicher Inhalte auf nicht berufsspezifische Kurse hin und unter nicht spezialisierter Zielsetzung?" (STRATMANN, 1971 S. 659). Diese Formulierung kann aber auch noch unter

anderen Fragen betrachtet werden, nämlich in wieweit es möglich ist, bestimmte Berufsgruppen soweit bzw. so eng zusammenzufassen, daß eine gemeinsame Grundbildung für sie konzipierbar ist, die nicht schon auf die speziellen Bedürfnisse eines bestimmten Berufes und nur auf sie eingeht und, welche didaktischen Intentionen und Funktionen einer solchen Grundbildung zugesprochen und mit welchen curricularen Programmen diese Funktionen vor den Ansprüchen der beteiligten Lehrer, Schüler und Abnehmer eingelöst werden können. Auf diese und ähnliche Fragen muß die Bedingungsanalyse in konstruktiver Absicht, bezogen auf die Problemlage eines konkreten Berufsfeldes, eine ausreichende Antwort geben.

Das in dem Zitat von STRATMANN genannte Grundproblem, das nach einer Lösung der Spannung zwischen allgemeinen Zielen und dem Anspruch eines Berufes auf die Vermittlung bestimmter Fertigkeiten und Qualifikationen zielt, kann meines Erachtens als das der Vermittlung von Allgemeinbildung und Berufsbildung angesehen werden.

Daß dieses Verhältnis überhaupt zu einer ungelösten Frage werden konnte, ist indessen nicht so selbstverständlich, wie es das heutige weitverbreitete Bewußtsein vielleicht vorspiegeln mag. Zuerst trifft man auf diese Frage in der Geschichte des Bildungswesens nach der organisatorischen Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, die ihrerseits einen Reflex auf die neuhumanistische Kritik an der zunehmenden Unterwerfung des elementaren Erziehungswesens im 18. Jahrhundert unter die Ansprüche der Utilität und die damit einhergehende Verzerrung des aufklärerischen Bildungsgedankens in den Industrieschulen der Zeit darstellte (vgl. dazu: BLANKERTZ 1989, S.45ff). Die berufliche Bildung wurde gegen die "Menschenbildung" (NIETHAMMER) gesetzt und die Vermittlung methodischer Fertigkeiten gegen Erziehung ausgespielt: "Als öf-

fentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu den einzelnen Berufsarten bezwecken " (SÜVER zit. nach BLANKERTZ, 1969, S.46); und: "Was des Erwerb und Fortkommens wegen.... gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: Ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde " (HERBART, zit. nach eben_da).

Was aber als kritisches Gegengewicht, als kritische Distanzierung zur bloßen Unterwerfung des Menschen unter die Zwänge wirtschaftlicher Bedürfnisse zugunsten der Bildung als einer Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung gedacht war, wurde in der weiteren Entwicklung der getrennten Schulbereiche weitgehend zugedeckt, wie HERWIG BLANKERTZ in seiner Analyse des Bildungsgedankens im 19. Jahrhundert aufzeigt (vgl. 1969).

Dennoch ist in beiden Systemen der Gedanke einer grundlegenden Bildung oder eben auch einer Grundbildung nie aufgegeben worden, sondern in der einen oder anderen Form und mit unterschiedlichen Intentionen weiterverfolgt worden. Dazu zwang in der Berufsbildung die Veränderung der Berufssituation, während im allgemeinbildenden Bereich dieser Gedanke in der Form eines inhaltlichen Stoffkanons als grundlegende Bildung für das Studium immer schon angelegt war. War dieser Stoffkanon nun enzyklopädistisch, szientistisch oder nach der Theorie des Klassischen konzipiert, immer war er trotz aller gegenteiligen Ansprüche eine Beschränkung auf bestimmte Disziplinen und Künste. So sah etwa schon der von HUMBOLDT 1809 verfaßte Königsberger Schulplan die Veranstaltung von linguistisch - historischem und mathematischem Unterricht für die Schule vor. Diese Fächer bilden damals wie heute in den verschiedenen Modellen der gymnasialen Bildung

den festen Kern, um den sich je nach der spezifischen Planung andere Fächer gruppieren. In ihm der Ort jener vermeintlich grundlegenden Bildung zu suchen, fällt das also nicht schwer.

Deshalb, so meine These, lassen sich in den beiden schulischen Systemen komplementäre Tendenzen ausmachen, die es einem Konzept fachlicher Grundbildung ermöglichen, eine Re-Integration mit spezifischen Aufgaben zu versuchen.

Die beiden Tendenzen sind:

- die notwendige Formalisierung des Bildungsbegriffes im allgemeinbildenden Schulwesen und
- die Einführung einer bildungstheoretisch begründeten und das Prinzip der Wissenschaftsorientierung auch für sich in Anspruch nehmenden Bildung im beruflichen Schulwesen.

Der Anspruch des Gymnasiums, angemessen und umfassend auf das Studium vorzubereiten, kann nämlich nicht mehr durch die Anhäufung immer größeren Wissens in immer mehr schulischen Fächern befriedigt werden. Vielmehr bewirkt solche Stoffhuberei das Gegenteil: anstatt die Schüler auf die Wahl des ihnen adäquaten Studienfaches vorzubereiten und das Studieren zu ermöglichen, produziert die dezisionistische Auswahl schulischer Inhalte, die den Ansprüchen einer sich ständig und schnell wandelnden pluralistischen Gesellschaft nicht mehr gerecht werden kann., Orientierungslosigkeit. Mit der letzten Reform der gymnasialen Oberstufe (Einführung der Differenzierung, der Wahlfreiheit etc.) wurde entsprechend der oben beschriebenen Notwendigkeit der inhaltliche Kanon zugunsten allgemeiner Lernziele, die eher die Vermittlung allgemeiner Studierfähigkeit versprochen, eingeschränkt.

Die andere, für den Bereich der beruflichen Bildung beschriebene Tendenz ist in der berufspädagogischen Diskussion

seit den Arbeiten Sprangers, Kerschsteiners und anderer zu beobachten: Die berufliche Ausbildung wird nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt der Utilität für bestimmte Berufe und berufliche Tätigkeiten gesehen, sondern vielmehr ist sie als Bildung anerkannt. Nicht aber war mit dieser Anerkennung auch eine Didaktik des wissenschaftsorientierten und auch wissenschaftspropädeutischen Lernens verbunden. Dieser Gedanke ist auch innerhalb der berufspädagogischen Diskussion neueren Datums, gewinnt aber für die Verbindung beruflichen und allgemeinen Lernens in einem Konzept der Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II eine große Bedeutung, insofern er zusammen mit dem Verzicht auf den Allgemeinbildungskanon berufliche und gymnasiale Grundbildung integrierbar macht.

Beide Tendenzen sollen im folgenden erläutert werden.

2

Allgemeinbildungsbegriff-alt und neu

Der schon von der Pädagogischen Kommission (1972) formulierte Verzicht auf einen allgemein verbindlichen inhaltlichen Kanon geschieht nicht, weil die Kollegenschule mit der Tradition der deutschen Geistesgeschichte aufräumen will, sondern weil es ihr nicht mehr möglich ist, einen verbindlichen Kanon allgemeiner Bildung zu bestimmen. Denn die Bedingungen dafür sind heute nicht mehr gegeben: Weder gibt es eine einheitliche Weltanschauung, die die Fixierung von Inhalten allgemeiner Bildung widerspruchsfrei ermöglichte, noch wird der kulturelle Traditionszusammenhang unter den Mitgliedern einer je vorfindbaren Gesellschaft gleichartig interpretiert; ein Umstand, den bereits KLAFFKI in seiner Bildungstheorie des Klassischen kritisch aufzeigen konnte (vgl. KLAFFKI, 1970). Schließlich würde die Dynamik der Wissenschaftsentwicklung eine permanente kurzfristige Revision der Inhalte allgemeiner Bildung erforderlich machen.

Aus diesem Befund hat die Planungskommission der Kollegschole nun aber nicht die ihr häufig unterstellte Konsequenz gezogen, auch auf dasjenige zu verzichten, was mit dem Allgemeinbildungskanon vordem intendiert war. Im Gegenteil: Sie hat im Rückgriff auf BLANKERTZ' Analyse der europäischen Bildungstradition (vgl. BLANKERTZ, 1969, S.45 ff) das unter dem sich verselbständigenden Gymnasialkanon (vgl. dazu auch: VON HENTIG, 1971, S.14 ff) oftmals verschüttete Motiv rekonstruiert, welches für den Fächerkanon des Neuhumanistischen Gymnasiums Humboldt-scher Prägung als dem historischen Ausgangspunkt bestimmend war: Das Prinzip der Kritik, das sich die Deutsche Klassik aus den Aufklärungsvorstellungen Kants und Rousseaus bewahrt hatte.

Das Prinzip der Kritik wird deshalb von der Planungskommission als eines von zwei Momenten allgemeiner Bildung festgehalten. Mindestens gleichwertig aber tritt die Aussage von der Wissenschaftsorientierung allen Lernens, mithin auch des beruflichen, hinzu. Diese Aussage belegt die Planungskommission mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Arbeitsvollzüge, die zur Theoretisierung und Generalisierung der Ausbildung führen müssen (vgl. S.23 ff).

Die damit formulierten beiden Prinzipien, die für allgemeine Lernziele stehen, treten an die Stelle allgemeiner Lerninhalte. Diese allgemeinen Lernziele sind z.B. Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die pädagogisch bevorzugt erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktions-tüchtigkeit des Einzelnen im Interesse des Subjektes überschreiten. Die allgemeinen Lernziele sind

natürlich nie ohne Inhalte erreichbar, aber die Inhalte sind denkbar verschieden und in ihrer Variationsbreite nicht von abstrakten Prinzipien festzulegen (vgl. Planungskommission, 1972, S.42).

(b) Berufsbegriff- alt und neu

Als das zweite Prinzip des Bildungsgedankens in der Kollegscheule hatte die Planungskommission also die Wissenschaftsorientierung der beruflichen Bildung konstatiert. Diese Aussage ist indessen nur vor einem gewandelten Berufsverständnis zu verstehen, das im folgenden kurz skizziert werden soll.

Die Ursprünge des traditionellen Berufsbegriffes liegen im religiösen Bereich (vgl. dazu BLANKERTZ, 1967), insofern der Beruf an ein göttliches Berufen-sein geknüpft war. Mit dieser biblisch-religiösen Motivierung zur Übernahme eines Berufes war die Vorstellung verbunden, daß mit dem Beruf das Prinzip der Dauerhaftigkeit verknüpft war. Damit wurde der einmal übernommene Beruf zu einem lebenslänglichen Attribut des Menschen. Dieser Beruf wurde zusammen mit den übrigen Lebensbereichen als eine Einheit erlebt, die die ganze Person und das ganze alltägliche Leben einer Familie bestimmte. Bis zum Beginn der Industrialisierung kennzeichnete sich ein Beruf darüber hinaus noch durch seine Ganzheitlichkeit aus. Damit ist gemeint, daß der Arbeitsprozeß sich innerhalb eines überschaubaren Rahmens abspielte und

der Berufstätige an der Entstehung des Produktes von der Gewinnung des Rohstoffes bis zum fertigen Endprodukt beteiligt war.

Da sich Änderungen und Veränderungen im Arbeitsbereich kaum vollzogen, bedurfte der einzelne auch kaum einer ^{systematisierter} didaktischen Berufseinführung. Mehr an dem handwerklichen Prinzip des Imitationslernens orientiert, bedeutete Berufseinführung den Vorgang einer naturwüchsigen Einarbeitung in eine relativ unveränderlich bleibende, lebenslange Ausübung eines bestimmten Berufes.

Mit der seit Luther einsetzenden Umorientierung vom göttlichen auf das individuelle Berufensein, wurde die Kategorie der Neigung eingeführt, insofern sich eine innere Berufung (individuelle Berufung) dann als gegeben erwies, wenn die objektiven Berufsanforderungen mit den individuellen Neigungen übereinstimmten. In der Folge der französischen Revolution entwickelte sich daraus das Postulat der Freiheit der Berufswahl, die sich aber immer noch auf einen relativ leicht überschaubaren Bereich bezog, insofern sich kaum mehr als 200 Berufe anboten. Das Problem einer Vorbereitung auf den Beruf oder auf die Berufswahl stellte sich deshalb kaum, zumal die Berufswahl selbst meist von familiären und /oder gesellschaftlichen Bindungen präformiert wurde.

Dieses Bild hat sich heute fast in sein Gegenteil verkehrt. Anstelle der ca. 200 Berufe lassen sich heute über 500 anerkannte Lehrberufe mit mindestens 20000 Tätigkeitsbenennungen ausmachen (vgl. dazu: MOLLE, 1968, GREVENS/ALBERT, 1970). Die Ganzheitlichkeit des Berufes ist unwiederruflich zerstört durch die zunehmende Arbeitsteilung und die Unüberschaubarkeit des Produktionsrahmens, die Einrichtung des Dauerberufes denunziert durch den überstarken Druck zum Berufswechsel. Dieser Druck ist eine Folge

der rapiden Entwicklung des technologischen Wissens und der Technik. Da neue technische Einrichtungen nämlich in der Regel auch eine Umstrukturierung und Umorganisation des Arbeitsplatzes und der Arbeitsbedingungen zur Folge haben, ist der einzelne Arbeitnehmer zu flexiblem Verhalten gezwungen. Das einmal erworbene Wissen ist kein sicherer Bestandteil lebenslanger Praxis mehr, sondern kann unter den gegebenen Bedingungen schnell veralten. Die Vorbereitung auf die Veränderlichkeit der Berufsansprüche und -ausübung wird damit zu einem wichtigen Bestandteil der Berufsbildung. Auch bestimmt der Beruf nicht mehr einheitlich die gesamte Lebensführung, vielmehr wird zwischen privater Freizeit und dem beruflichen Bereich unterschieden. Obwohl der Einzelne sein Selbstverständnis und sein Selbstbild immer noch zum großen Teil aus seinem Beruf schöpft und seine Person vom Beruf geprägt ist, fallen berufliche und außerberufliche Sozialisation auseinander (vgl. WURZBACHER/SCHLOTMANN, 1968).

Die Konsequenzen für die berufliche Bildung liegen auf der Hand. Weder kann eine einmalige planmäßige Berufsbildung den Ansprüchen der Veränderung der Berufe genügen, noch kann die Berufswahl ohne Vorbereitung glücken. Auch kann nicht erwartet werden, daß der traditionelle Sinn der Berufung, der dem Menschen mit der Berufsausführung gegeben war, in vergleichbarer Weise heute noch ohne Aufklärung über die Bedingungen und Möglichkeiten seiner beruflichen Tätigkeit vom einzelnen Menschen erschlossen werden kann.

Vielmehr muß im Zuge dieser Tendenzen die Berufsbildung zur Theoretisierung und Generalisierung greifen. Eine Entwicklung, auf die sich auch das Konzept der Kollegscheule stützt, indem es das Moment der Berufspragmatik mit dem der Wissenschaftsorientierung verbindet (vgl. Planungskommission 1972, S.24ff) und

damit die Prinzipien der Allgemeinbildung mit denen der beruflichen verknüpft und so auch in den beruflichen Unterricht einzubringen versucht, was Berufsbildung bisher versäumte: "Die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente der gesellschaftlichen Herrschaft" (Planungskommission, 1972, S.24).

Wir können der kurzen Skizze der Entwicklung des Berufsbegriffes noch einige strukturierende Gedanken für die weitere Anlage der Bedingungsanalyse entnehmen: Wenn es nämlich zutrifft, daß die Dauerhaftigkeit des Berufes abgelöst wird von einem zunehmenden Zwang nach Flexibilität und Mobilität dann muß auch die berufliche Grundbildung sich diesem Problem stellen. Wenn ebenso gilt, daß die zunehmende Ausdifferenzierung der beruflichen Tätigkeiten die Überschaubarkeit des Angebotes an Berufen fast zur Illusion werden läßt, dann muß die Berufswahl selbst angeleitet werden. Ein Ort dafür ist möglicherweise die Berufsgrundbildung. Wenn weiterhin gilt, daß der einzelne den Sinn seiner beruflichen Tätigkeit und damit auch eine grundlegende Bedingung seiner beruflichen Sozialisation nicht mehr ohne Aufklärung erfassen kann, dann haben auch Grundbildungskonzepte darauf zu antworten, wie sie sich diesem Problem stellen. Schließlich stellt sich vor dem Prozeß zunehmender Theoretisierung der beruflichen Ausbildung die Frage nach dem Zusammenhang von theoretischer Bildung und praktischem Tun. Die berufliche Grundbildung, zumal wenn sie im schulischen Rahmen angeboten wird, muß sich diesem Problem stellen, weil es unzulässig wäre, die Einheit von Theorie und Praxis a priori anzunehmen.

Bleibt aber noch die Frage, ob diese Gesichtspunkte auch für eine mögliche Grundbildung im gymnasialen Bereich reichen. Die Antwort darauf, soll in der Bedingungsanalyse gegeben werden. Indessen ist in diesem jetzt verhandelten Zusammenhang die Frage zu stellen, ob auch die rein studienqualifizierenden Bildungs-

gänge der Kollegschule, sie gibt es ja auch (vgl. WBK, 1974), in die mögliche Planung einer Grundbildung einbezogen werden können, oder ob es für sie eines eigenen Zugriffes bedarf.

Entgegen einer denkbaren idealen Planung, nur noch berufsqualifizierende oder berufs- und studienqualifizierende Abschlüsse (Doppelqualifikationen) in der Sekundarstufe II zuzulassen, wird es auf absehba_re Zeit auch noch lediglich studienqualifizierende Abschlüsse in der Kollegschule geben.

Diese Tatsache wird unter anderem durch den Umstand bedingt, daß für viele Fächer des traditionellen gymnasialen Bereichs sich keine unmittelbaren, sinnvoll zu strukturierenden Berufsbezüge auf der Sekundarstufen II-Ebene herstellen lassen.

Von dieser Regelung ist auch der zur Diskussion stehende Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" unmittelbar betroffen. Das geplante Schwerpunktprofil "Gesellschaftswissenschaften" z.B. ist ausschließlich studienqualifizierend ausgelegt, weil sich zu den vier in ihm zusammengefaßten Fächern Soziologie, Geschichte, Erdkunde und Politik keine korrespondierenden Berufe unterhalten des tertiären Bereichs ausfindig machen lassen.

Die Planungskommission hat darauf in ihrem zweiten Gutachten reagiert (vgl. Planungskommission, 1976), indem sie die Notwendigkeit betont, die Grundbildung eines Schwerpunktes durch den Bezug auf die Leitdisziplinen des betreffenden Schwerpunktes zu strukturieren (vgl. S. 216).

Grundbildung in der Kollegschule soll demnach nicht nur berufsbezogen und rein berufspragmatisch ausgelegt sein, sondern ebenso fach- und disziplinenorientiert ausgelegt werden. Insofern hat sie auch einen wissenschaftspropädeutischen Charakter.

Aus dem gleichen Grunde plädiert die Planungskommission (1976) gegen den Vorschlag des Bildungsrates (1974) dafür, die Grundbildung in der Kollegschule nicht berufliche, sondern "fachliche Grundbildung" (S. 316) zu nennen.

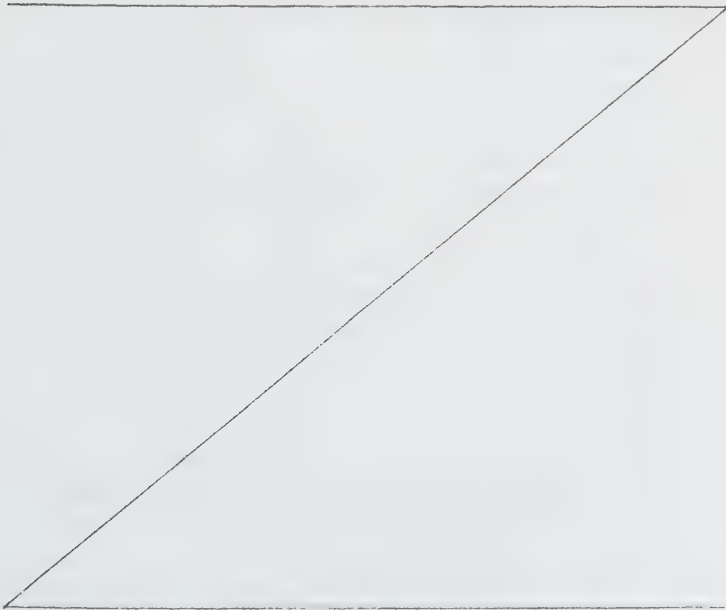
Indessen bedarf es mehr als nur einer definito-
rischen Festlegung, um aus einer beruflichen Grund-
bildung eine fachliche zu machen. Vielmehr muß
der Nachweis geführt werden, daß auch im Bereich
der gymnasialen Bildung (der Sekundarstufe II)
sich Ansätze zeigen, die auf ähnliche Prozesse
hindeuten, wie sie im berufsbildenden Bereich aus-
gemacht werden können und umgekehrt.

Das will die folgende Bedingungsanalyse versuchen.

4.2 Die Vermittlung von Berufswahlreife

(a) Berufswahlreife im beruflichen Bildungssystem

Im Mittelpunkt der ersten Nachkriegsjahre stand die Berufsnot der Jugendlichen (vgl. dazu und zum folgenden: RÖHRS, 1971; KELL, 1977), die gekennzeichnet war durch unzureichendes Lehrstellenangebot wie durch die Knappheit von Arbeitsplätzen überhaupt. Die Maßnahmen, die dagegen ergriffen wurden, waren vor allem sozialpolitisch motiviert und beschränkten sich organisatorisch auf die Einrichtung von Förderklassen, von Berufsfindungsjahren und von Grundausbildungsgängen in einzelnen Berufen. Die inhaltlich-didaktischen Strukturen,



so sie überhaupt einer weitergehenden pädagogischen Reflexion unterworfen waren, unterschieden sich nur geringfügig von den Ausbildungsstrukturen der Weimarer Zeit und des Nationalsozialismus; zumal die wirtschaftliche Notlage und das Nachrücken geburtenstarker Jahrgänge eine schnelle Antwort abforderten. Mit Grundausbildung war denn auch die betriebliche Grundausbildung gemeint, in der in der Form eines Lehrganges bestimmte, nur für den jeweiligen Beruf aber eben auch nur für ihn relevante und verwertbare Fertigkeiten eingeübt wurden.

Eine andere inhaltliche Qualität gewann die auf die objektive Berufsnot der Jugendlichen bezogene Diskussion mit dem Vorschlag eines neunten allgemeinen Pflichtschuljahres, das, obwohl erst sehr viel später verwirklicht, schon im Jahre 1948 ins Gespräch gebracht worden war (vgl. z.B. "Sonderausschuß...", 1948). Die neue Qualität der Diskussion hat sich dadurch offenbart, daß sie nicht nur mehr beschäftigungspolitisch motiviert war, sondern gleichzeitig ein berufspädagogisches Anliegen vorbrachte. Dieses Anliegen war geprägt von dem Wunsch, eine Antwort auf die Tatsache zu finden, daß die schulische Ausbildung die Schüler kaum oder nicht ausreichend auf den Eintritt in den Beruf vorbereitete. Der berufspädagogische Begriff, an dem entlang sich die Diskussion entspann, war den auch der der Berufsreife oder, wie er sich in der Folge differenzierte, der der "Berufswahlreife", "Betriebsreife", "Arbeitsreife" etc. (vgl. RÖHRS, 1971, S.695). Bald hatte man nämlich nach dem Krieg erkannt, daß der objektiven Berufsnot eine "subjektive " oder "innere " entsprach. Mit ihr waren die Schwierigkeiten angesprochen, die der einzelne Jugendliche beim Übergang in die Berufswelt hatte, insbesondere aber die Schwierigkeit einer ihm angemessenen, seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Berufswahl. War nun der Begriff der Berufswahlreife und der Berufswahl in der ersten Zeit des Nachkrieges noch auf die Wahl eines be-

stimmten Berufes gerichtet, so muß die Diskussion seit der Einführung des Gedankens einer Arbeitslehre auf der Sekundarstufe I differenzierter gesehen werden. Anstatt "Wahl eines Berufes" heißt es jetzt nämlich

- "1. Allgemeine Heranführung an den Gesamtbereich der Arbeitswelt durch Erarbeitung ihrer Elemente...."
2. Einführung in ein grundlegendes Berufsfeld je nach Neigung und Eignung des Jugendlichen...." (WIEMANN, 1963, S.122),



um die strukturierenden Prinzipien und Ziele, denen der Arbeitslehreunterricht verpflichtet sein soll, kenntlich zu machen. Damit ist der unmittelbare Bezug auf einen Beruf aufgehoben zugunsten einer anführenden Berufsfeldorientierung. Die Arbeitslehre der Sekundarstufe I übernimmt damit eine wichtige Funktion, die gleichzeitig berufliche Grundbildung entlastet: Der Schüler, der die Sekundarstufe I verläßt, ist idealiter vorbereitet auf die Wahl eines bestimmten Berufsfeldes, wie es seinen Neigungen und Fähigkeiten entspricht. Er hat Informationen über die dort angesiedelten Berufe gewonnen; seine Berufswahl ist auf ihrer Grundlage getroffen worden; er weiß, welche Chancen und Möglichkeiten sich ihm in dem Berufsfeld bieten.

Daß diese Idealfigur wegen verschiedener Schwierigkeiten (vgl. dazu z.B. WACHTVEITEL 1973, S.28 ff.), denen sich die Arbeitslehre bei dem Versuch ihrer Realisierung gegenüber sah, nicht zum Zuge gekommen ist, braucht hier nur insofern zu interessieren, als die Berufsfeldwahlreife bei der Konstruktion einer Grundbildung nicht einfach schon vorausgesetzt werden kann. Gleichwohl kann die Orientierung an den in der AVO angelegten elf Berufsfeldern oder den siebzehn Schwerpunkten der Kollegscheule, die ja eine ähnliche Funktion innehaben, durchaus für die Konstruktion einer Berufsgrundbildung hilfreich sein, insofern sie zunächst einmal davon ausgeht, daß ein Schüler einen Berufsbereich, ein Berufsfeld oder eben einen Schwerpunkt in der Kollegscheule gewählt hat, bevor er in die Grundbildung eines betreffenden Schwerpunktes, Berufsfeldes etc. eintritt. Das Problem der Berufswahlreife konzentriert sich dann für den betreffenden Schwerpunkt, das Berufsfeld usw. auf die begründete Wahl eines der in ihm angesiedelten Berufe bzw. Schwerpunktprofile .

Diese Deutung der Kategorie "Berufswahlreife" wird

durch wichtige berufspädagogische Dokumente, die sich in der Vergangenheit zum Thema Grundbildung geäußert haben, gestützt:

"Heute wird der Schüler der Hauptschule vielfach unzureichend auf den Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Darüber hinaus ist der Ansatz in der beruflichen Bildung weitgehend so eng, daß Korrekturen in der Berufswahl und die notwendige Weiterbildung erschwert werden. Um das zu verhindern, sollte für alle Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I die Ausbildung der allgemeinbildenden Schule verlassen, mit einer Berufsgrundbildung im 11. obligatorischen Bildungsjahr beginnen. Bei Beginn der beruflichen Ausbildung wäre damit lediglich eine Berufsfeldentscheidung nötig, während die Berufswahl im engeren Sinne mit Beginn der Phase der beruflichen Fachbildung erfolgen müßte" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT.1973, S. 182 f.).

In ähnlicher Weise äußert sich auch die Kommission "Zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW" in ihren Empfehlungen (1973). Sie legt aber den Akzent deutlicher auf die beginnende berufliche Qualifizierung. Dadurch soll hervorgehoben werden, daß es sowohl sachlich als auch curricular notwendig und gerechtfertigt ist, die berufliche Erstausbildung als einen Teil des gesamten beruflichen Ausbildungsganges anzusehen und anzuerkennen und somit als einen wichtigen Baustein im beruflichen Berechtigungssystem zu akzeptieren:

"Berufsbildung als berufspädagogisch-didaktischer Terminus meint zunächst die Vermittlung (bzw. den Erwerb) von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eine berufsfeldumgreifende (Hervorhebung von mir, G.H.) Basisfunktion für eine anschließende Fachausbildung haben. Berufsgrundbildung ist vorrangig auf Qualifizierung angelegt; dadurch unterscheidet sie sich von der Arbeitslehre, die vor allem Orien-

tierung intendiert" (S. 33 f.).

Die etwas pointierenden Formulierungen, die die Aufgabe der Grundbildung, Berufswahlreife zu vermitteln, scheinbar vernachlässigt, mag ein Reflex auf die langjährige Diskussion um die Zuordnung des 10. Schuljahres entweder zum Hauptschul- und damit zum allgemeinbildenden Bereich- oder zum Berufsschulbereich sein (vgl. dazu besonders RÖHRS 1971).

Indessen akzeptiert die Kommission ausdrücklich die didaktischen Intentionen des Strukturplanes (vgl. "Kommission für die Neuordnung ..." 1973, S. 33) als "realisationsnotwendig". Damit liefert sie gleichzeitig den zur Interpretation ihres artikulierten Verständnisses von Berufsgrundbildung notwendigen Bezugsrahmen, der seinerseits durch die nachfolgenden Empfehlungen des Bildungsrates "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II" (vgl. BRE, 1974) ergänzt und präzisiert wird:

"Für die Gruppe der Lernenden, die in der Sekundarstufe II eine Berufsqualifikation anstrebt, werden in der beruflichen Grundbildung Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einer etwa den derzeitigen Berufsfeldern entsprechenden Breite vermittelt. Die berufliche Grundbildung als erste Phase des Lernens im Schwerpunkt sichert Mobilität und Flexibilität, da innerhalb dieser Phase die verschiedenen Spezialisierungsmöglichkeiten im Bereich des Schwerpunktes offen bleiben, ihre Wahl für darauf folgenden Fachbildung jedoch vorbereitet wird" (BRE 1974, S. 63).

b. Berufswahlreife im Gymnasium

Die zuletzt genannten Äußerungen des Bildungsrates haben darauf verwiesen, daß für alle Schüler der Sekundarstufe II also auch für jene, die lediglich einen studienqualifizierenden Abschluß anstreben, eine berufliche Grundbildung vorzusehen ist. Ausführlicher begründet wird diese Position des Bildungsrates in

dem seinen Empfehlungen beigegebenen Gutachten von HERMANN/WAGNER (vgl. BRE 1974, S. A 48 ff.).

Sie schreiben:

"Auch für die Lernenden, deren Ziel der Erwerb einer Studienqualifikation ist, sollte die Perspektive der Berufsausübung bereits im Lernprogramm der Sekundarstufe II berücksichtigt werden.

Die Berufsvorbereitung beginnt für diese Gruppe der Jugendlichen wie für alle anderen mit dem Beginn der Sekundarstufe II".

Die hier getroffene Aussage verweist auf eine Entwicklung im gymnasialen Bereich, die in der Tat auch die gymnasiale Ausbildung als eine Vorbereitung auf das Berufsleben begreift, wenngleich in einem spezifischen Sinne: Grundbildung meint hier die Form grundlegender Allgemeinbildung, die auf das Studium und auf die umsichtige Wahrnehmung der Tätigkeit in bestimmten Berufen abzielt. In diesem Sinne ist der Begriff der Grundbildung daher auch in den verschiedensten Variationen immer wieder verwendet worden. Schon nach dem zweiten Weltkrieg hat WILHELM FLITNER darauf hingewiesen, daß die an Gymnasien vermittelte Studierfähigkeit zugleich die Voraussetzung für die Ausbildung in jenen Berufen bedeute, die erhöhte geistige Anforderungen an ihre Inhaber stellten. Denn bei der "gelehrten Grundbildung" (FLITNER 1954) handle es sich um die "Bildung für alle jene Ämter, die für das Gemeinwohl dadurch sorgen, daß sie das Wissen um die Gelehrsamkeit ihrer Zeit produktiv für ihre Berufsfunktion verwenden können und verwenden müssen" (FLITNER 1966, S. 118).

Diese von FLITNER auch "wissenschaftliche Grundbildung" genannte Idee einer Grundlegung der Studierfähigkeit konkretisiert sich in seinem Konzept der "kyklischen Grundbildung" (FLITNER 1965).

Hier soll über die vier "Initiationen" eine Einführung in grundlegende Gebiete, die für unsere Kultur ausschlaggebende und bedeutsame wissenschaft-

liche Tradition gesichert werden. Kyklische Grundbildung ist nicht auf grundlegende berufliche Fertigkeiten und Qualifikationen ausgelegt, sondern eher auf die Vermittlung eines für die Ausübung eines "höheren" Berufes als notwendig erkannten beruflichen Ethos (vgl. hierzu besonders KUTSCHA, 1977, S. 39). Die Grundlage zum Erwerb dieses Berufsethos sollte nach FLITNER die Vermittlung fundamentaler Lerninhalte sein, denen die Fähigkeit zugesprochen wurde, exemplarisch in die Tradition des wissenschaftlichen Zusammenhanges unserer Kultur einzuführen. Die Theorie einer gelehrten Grundbildung wurde von der westdeutschen Rektorenkonferenz in den sog. "Tutzingen Gesprächen" aufgenommen und schulorganisatorisch relevant präzisiert (vgl. dazu SCHEUERL 1972). Damit ist die Problematik der Hochschulreife zunächst auf die angesichts der zunehmenden Stofffülle in den einzelnen Fächern des gymnasialen Fächerkanons notwendige Reduktion des Stoffes beschränkt. Erst mit den z.Z. geltenden Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 (vgl. KMK 1972) wurde die ausschließliche Orientierung an einem inhaltlich genau definierten Kanon zugunsten einer eher zielorientierten Formulierung der Aufgaben der gymnasialen Oberstufe suspendiert. Indessen verschwand das Prinzip einer inhaltlichen Differenzierung des zu vermittelnden Wissens nicht gänzlich ; vielmehr wurde durch die Benennung einiger obligatorischer Fächer und durch die Entscheidung, nur bestimmte Fächerkombinationen zuzulassen, der inhaltliche Kanon wieder eingeholt, ohne ihn allerdings explizit als solchen auszuweisen (vgl. dazu: FLÖSSNER et.al., 1977).

Gleichwohl sind in den KMK-Vereinbarungen (1972) zwei für den hier diskutierten Zusammenhang wichtige Prinzipien benannt worden, die unsere Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit von Grundbildung auch im

gymnasialen Bereich eine Antwort zuführt. Diese Prinzipien sind festgelegt als "die Vermittlung einer für alle Schüler gemeinsamen Grundbildung in Form von Grundkursen" und zum anderen

- als die Zulassung von Individualisierung und Spezialisierung des Lernens (vgl. KMK 1972,)

Während die Grundbildung, wie schon angedeutet, sich inhaltlich an bestimmten Fächern (Leitdisziplinen, beruflichen Fächern) orientiert und somit in die Tradition der gymnasialen Oberstufe hineinstößt, eröffnet sich mit der intendierten Individualisierung des Lernens für die gymnasiale Stufe eine ihr bis dahin unbekannte Problematik:

Die Individualisierung des Lernens konkretisiert sich nämlich in dem Angebot an Leistungsfächern der gymnasialen Oberstufe. Dies sind jene Fächer, die in der Hochschulreifeprüfung als erstes bzw. zweites Fach gelten und somit das größte Gewicht in die Prüfung einbringen. Alleine die nordrhein-westfälischen Bestimmungen für die differenzierte gymnasiale Oberstufe weisen im Schuljahr 1977/78 28 Fächer aus, unter denen die Schüler potentiell auswählen können und müssen (KULTUSMINISTER NRW 1977). Dieses Wahlangebot an die Schüler aber schafft für die Planer der gymnasialen Oberstufe eben jenes neue Problem, das mit der Vermittlung der Berufswahlreife einige Affinitäten aufweist.

Wie nämlich, so ist nun zu fragen, kann der Schüler der gymnasialen Oberstufe sinnvoll auf die Wahl seines Leistungskurses vorbereitet werden?

Ähnlich wie im Bereich des berufsbildenden Schulwesens wäre die Antwort vielleicht im Bereich der Sekundarstufe I zu suchen. Aber auch hier gestaltet sich die Situation ähnlich unbefriedigend wie dort im Fach Arbeitslehre. Denn weder hat die auch vom Kultusminister NRW als unerlässlich vorgesehene Enttypisierung der Mittelstufe (vgl. KM-NW 1975) durchgreifend Platz gegriffen, noch konnte die Gesamtschule, die ja durch

die in ihr angelegte Individualisierung des Lernens das ebenfalls individualisierte Lernen der Sekundarstufe II steuern konnte, sich in quantitativ durchschlagender Stärke durchsetzen. Hinlänglich bekannt dürfte auch sein, daß den am Ende der Sekundarstufe I erteilten Zeugnissen wegen der prinzipiellen Schwäche, mit denen schulische Zensurengebung behaftet ist (vgl. z.B. INGENKAMP 1972) nur geringer oder gar kein prognostischer Aussagewert für den späteren Erfolg auf der Sekundarstufe II und gar in einem bestimmten Fach, zugesprochen werden kann. Schließlich kommt hinzu, daß sich mit der zunehmenden Spezialisierung und Individualisierung des Lernangebotes der gymnasialen Oberstufe Fächer herausgebildet haben, auf die in der Sekundarstufe I inhaltlich kaum oder in gar keiner Weise vorbereitet wird (vgl. KM-NW 1975, S. 6 und S. 25). Die Zahl dieser Fächer wird sich in einer ausgebauten Kollegscheule drastisch erhöhen. So sieht alleine der Erlass des Kultusministers NRW vom 31.3. 1977 sieben zusätzliche Fächer für die ersten Kolleg-^{und}schulen vor, darunter z.B. Maschinenbau Elektrotechnik. Auf sie wird in der Sekundarstufe I überhaupt nicht vorbereitet; weitere neue Fächer werden hinzutreten.

Die Planer der gymnasialen Oberstufe und hier der nordrhein-westfälischen differenzierten gymnasialen Oberstufe haben mit mehr oder weniger effektversprechenden organisatorischen Maßnahmen auf diese Umstände zu reagieren versucht. So sieht das NRW-Modell vor, daß in der Jahrgangsstufe 11.1 ein relativ großes Stundendeputat von 12 Stunden für den Wahlbereich freigehalten wird. Innerhalb dieses Deputats kann der Schüler gleichsam eine "Probewahl" vornehmen, um sich so vor der endgültigen Wahl der Leistungskurs-Kombination nach 11.2 hinlänglich zu orientieren. Der Orientierungseffekt soll zusätzlich noch dadurch verstärkt werden, daß die Noten dieses Halbjahres nicht zur Bestimmung der Vorzensur für die

allg. eine Hochschulreife hinzugezogen werden. Außerdem wird für die Leistungskurswahl für die Jahrgangsstufe 12 das Recht auf Irrtumswahl zugestanden, so daß der Schüler unter bestimmten Bedingungen (vgl. dazu: KM-NW 1975, S. 6 u. 8) die Leistungskurse wählen kann. Mit dieser Lösung wird nun aber dem Prinzip des "trial and error" gänzlich Raum gegeben, denn nach welchen Kriterien soll und kann ein Schüler die erste Probewahl in der Jahrgangsstufe 11.1 vornehmen? Da aber eine zeitlich beliebige Ausdehnung der Jahrgangsstufe 11.1 naturgegebenenmaßen nicht denkbar ist, kann auch das "trial und error" Verfahren in Wirklichkeit nicht methodisch durchgeführt werden. Es geht somit voll zu Lasten des Schülers.

Die Konsequenz, die daraus zu ziehen ist, ist die, daß auch in der gymnasialen Oberstufe ein systematisch wahlvorbereitender Unterricht in der Eingangsphase angeboten werden muß, der nun nicht etwa das komplette Angebot der 28 Fächer abdecken soll und kann, sondern sich beschränkt auf relativ nahe zusammenliegende Fächer, wie sie etwa in den Schwerpunkten der Kollegschaften zusammengefaßt sind.

Die Ausführungen haben gezeigt, daß zwischen dem beruflichen Schulbereich und dem gymnasialen System eine Problemidentität vorliegt, die sich auf die Wahl eines bestimmten Berufes bzw. bestimmter Leistungskurse, jedenfalls auf die Wahl des weiteren Ausbildungsprogrammes bezieht. Die damit angesprochene Funktion einer Grundbildung muß jetzt noch vor dem Modell der Kollegschaft spezifiziert werden.

(c) Die Vermittlung von Berufswahlreife im Schwerpunktsystem der Kollegschaft

Hatten wir bis jetzt nur einige sporadische Hinweise gegeben, wie die Diskussion des Problems der Vermittlung der Berufswahlreife bzw. der Vermittlung Wahlreife für eine Leistungskurskombination in einem integrierten

Konzept von beruflicher und allgemeiner Bildung, wie es das Kollegs Schulmodell darstellt, aufgenommen werden kann, so soll jetzt der Frage nachgegangen werden, wie sich diese Funktion, auf das organisatorische Modell der Kollegschule auslegen läßt und welchen Spezifizierungen es dabei unterworfen werden muß. Die Konstruktionsprinzipien der Kollegschule sind ja im Kapitel 1 dargestellt worden, indessen sei noch einmal an zwei für unseren Zusammenhang wichtige Prinzipien erinnert:

Im Vordergrund der Überlegungen zur Schwerpunktbildung stehen

- der Entwicklungsstand der Wissenschaften und
 - der Bestand vorhandener Ausbildungsberufe
- (vgl. WBK 1974, S. 18).

Beide Punkte können für sich die gleiche gewichtige Relevanz in Anspruch nehmen. Der erste sichert nämlich durchgängig die Wissenschaftsorientierung des Lernens in der Kollegschule, während der andere die Forderung erinnert, daß "allen beruflichen Erstqualifikationen auf der Ebene des gegenwärtigen dualen Systems ... Schwerpunktprofile korrespondieren müssen" (BLANKERTZ 1974, S. A.25).

Mit der Forderung, das duale Ausbildungssystem voll in die Kollegschule einzubringen und keine Restgrößen zuzulassen, ist für die Planer der Kollegschule gleichzeitig die Verpflichtung gegeben, für keinen dieser Berufe einen Sackgassencharakter zu erlauben, der sich dadurch auszeichnet, daß mit einem bestimmten Beruf nur die für ihn unmittelbar funktionalen Qualifikationen angestrebt und für verwandte Berufe auf der gleichen Ausbildungsebene oder einer höheren Ebene keine verwertbaren Qualifikationen erworben werden können. Aus diesem Grunde sind in einem Schwerpunkt auch die Berufe

mehrer Abschlussebenen nach dem Grad ihrer Verwandtheit zusammengefaßt, so daß ein vertikaler Durchstieg der Schüler leichter realisierbar ist als er sich im jetzigen, gegliederten Schulsystem darstellt. Weil das System der Berufsfelder, das die Anrechnungsverordnung "(vgl. BAV, 1977) vorsieht, schon auf der Ebene des dualen Systems nicht alle Berufe erfaßt, kann es für die Schwerpunktbildung nicht unmittelbar übernommen werden.¹ Wohl aber kann für das System der 17 Schwerpunkte in der Kollegschnle der Gedanke, verwandte Berufe zusammenzufassen, fruchtbar gemacht werden. Denn die Schwerpunkte konstituieren sich nach eben diesem Prinzip. So ist ein Schwerpunkt in der Kollegschnle definiert als die "curriculare Zusammenfassung mehrerer, eng verwandter Schwerpunktprofile. Die "Verwandtschaft", die eine solche Zusammenfassung rechtfertigt, wird definiert über eine in allen Profilen des jeweiligen Schwerpunktes maßgebliche Leitdisziplin (z.B: Elektrotechnik) oder eine Gruppe von Disziplinen (z.B.: Naturwissenschaften) oder durch einen spezifischen Aufgabenzusammenhang (z.B.: Erziehung und Soziales) (BLANKERTZ/BROCKMEYER 1977, S. 8). Innerhalb eines Schwerpunktes sind die näher verwandten Berufe und Fächer noch einmal zu Akzentuierungen zusammengefaßt, nach denen die Spezialisierung des Schwerpunktprofils erreicht wird. Als Schwerpunktprofil gilt im Sinne der Planungsempfehlungen zur Kollegstufe NW "die engste Fassung des Lernfeldes ..., d.h. diejenige Kurszusammenstellung, die für den einzelnen Lernenden zur Erlangung seines Abschlusses vorgeschrie-

1) Dies ist auch der Grund dafür, daß sich die verschiedenen Grundbildungskonzepte der einzelnen Schwerpunkte nicht in jedem Fall mit den Konzepten zum Berufsgrundbildungsjahr, die der Berufsfeldeinteilung der AVO folgen, decken.

ben ist und die eine aufsteigende Linie des Lernfortschrittes markiert. Diese Linie des Lernfortschritts ist durch die jeweils erstrekte Fachkompetenz, Qualifikation (z.B. "Energieanlagenelektroniker", "Buchhändler", "moderne Fremdsprachen") (ebenda) bezeichnet.

Der Grad fachlicher Spezialisierung nimmt also in der Kollegschule von der Grundbildung über die Akzentuierung bis zum Schwerpunktprofil zu, so daß wir nun eigentlich definieren können, daß das Problem der Berufswahlreife sich im Kollegschulsystem als das der Wahl einer Akzentuierung in einem Schwerpunkt darstellt.^{1,2} Das Lernen in der Akzentuierung dann seinerseits die Wahl eines Schwerpunktprofils vorbereiten müßte. Der Verwirklichung dieses Modells stehen indessen einige Faktoren gegenüber. So läßt es der zeitliche Rahmen des Lernens in der Kollegschule - zumeist drei Jahre - nicht immer zu, daß das eng spezialisierte fachliche Wissen des Schwerpunktprofils bis nach dem Lernen in der Akzentuierung aufgeschoben wird, während andererseits die Möglichkeiten zur Bildung einer Akzentuierung als die Zusammenfassung polyvalenter Lernanteile verschiedener Kurse nicht in jedem Fall das Programm einer Lernperiode (z.B. eines Semesters oder Trimesters) ausfüllen können, so daß von daher schon der Beginn des 'engeren' Schwerpunktprofils unmittelbar im Anschluß an die Grundbildung gelegt werden muß. (1,2)

- (1) Beide Argumente stimmen im übrigen für die Struktur des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' (vgl. dazu aber Kap. 2).
- (2) Die hier stillschweigend vorausgesetzte Deckungsgleichheit von Eingangsphase der Kollegschule und Grundbildung ist nicht in jedem Fall sinnvoll. Grundbildung kann auch die Ausbildung im Bildungsgang begleiten. Entsprechendes sieht die Planung einiger anderer Schwerpunkte in der Kollegschule vor. Indessen wir das hier anstehende Problem der Berufsorientierung dadurch lediglich in einen anderen noch zu definierenden Bereich (etwa: "Eingangsphase") verlagert.

Wir können deshalb als eine wichtige Funktion von Grundbildung in der Kollegschule formulieren:

Die Grundbildung in der Kollegschule bereitet auf die Wahl' eines Schwerpunktprofils bzw. einer Akzentuierung vor.

Oder auch anders formuliert: Die Grundbildung der Kollegschule vermittelt dem Schüler die Reife, innerhalb eines Schwerpunktes eine Profilwahl begründet vorzunehmen.

4.3 Das Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen in der Grundbildung

Verfolgt man die berufspädagogische Diskussion der letzten Jahre, dann ist besonders mit den Reformvorstellungen zur Berufsausbildung (vgl. z.B. CRUSIUS 1974) die Frage nach dem Verhältnis von theoretischem Lernen und praktischer Qualifikationsaneignung gestellt worden. Sie wurde in der Diskussion um den geeigneten Ort beruflichen Lernens (vgl. KLEINBECK/LEMPERT 1974) ebenso geführt wie in der Thematisierung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung überhaupt. Auch in der Diskussion zur möglichen curricularen Gestaltung von Grundbildung rückte die Frage nach der Möglichkeit der

- je nach Sichtweise - Wahrung oder Stiftung des Zusammenhanges von reflexivem Lernen und aktivem Handeln, von abstrakter Verallgemeinerung und konkreter Anschauung, kurz von Theorie und Praxis in den Blick (vgl. z.B. STRATMANN 1971, LISOP 1971). Den Hintergrund für diese Fragestellung bietet eine Tendenz im Bereich des Schulwesens, die sich auf dem ersten Blick sehr widersprüchlich darstellt: Der berechtigten Forderung nach weiterer Theoretisierung der Berufsbildung, wie sie sich in dem Anspruch nach mehr reflexiven Elementen in der Berufsbildung ausdrückt, steht die Klage über eine zu große Abstraktheit der vermittelten Bildung gegenüber. Für den ersten Fall, also die Forderung nach größerer Intellektualisierung des beruflichen Lernens, kann exemplarisch auf die Tendenzen im Bereich der Berufsfachschule verwiesen werden, die, ursprünglich als berufspraktisch orientierte Schule für solche Berufe, in deren Ausbildung ein höherer Theorieanteil vermutet wurde, angelegt war, nun erkennbar eine Tendenz zur Vernachlässigung der 'berufsbezogenen' Anteile zugunsten der 'allgemeinbildenden' Fächer zeigt (vgl. dazu: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975,

S. 230). Eine ähnliche Tendenz ist auch für den Bereich des Fachschulwesens zu verzeichnen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 235).

Das Widersprüchliche zu dieser Tendenz, die Klage über die relative Praxisferne der beruflichen Ausbildung, findet sich vor allem in den Auseinandersetzungen um die duale Ausbildung (vgl. statt anderer: AUTORENKOLLEKTIV 1974). Hier werden vor allem solche Stimmen laut, die sich gegen die Forderung nach einer vollständigen Integration des beruflichen Lernens in den schulischen Bereich wenden. Dabei markieren diese Widersprüchlichkeiten nicht nur gegensätzliche - gegebenenfalls ideologisch fixierte Positionen, sondern sie spiegeln eine relative Unsicherheit darüber wieder, welche Art des Lernens denn nun der Vorzug gegeben ist oder - um es motivationspsychologisch auszudrücken-, inwieweit die motivationsspezifischen Anreizstrukturen in den unterschiedlichen Arten des Lernens unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Lernwilligkeit der Jugendlichen haben (vgl. KLEINBECK 1974). MERTENS (1975) formuliert folgendermaßen: "An diesem doppelten Widerspruch spiegelt sich eine grundsätzliche Unsicherheit über jene Bildung, welche eigentlich als dauerhaftere Basis für die berufliche Existenz zu vermitteln sei: Fehlt es, wenn die bildungsmäßige Fundierung einer beruflichen Existenz mißlingt, an Abstraktionsvermögen oder fehlt an 'Praxisnähe' ?" (S. 412)

Die Frage aber so zu stellen, charakterisiert sie m.E. als eine Scheinfrage, weil das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht als "ausweglose Alternative zwischen einer praxislosen Theorie und einer theorielosen Praxis" (KAMPER 1975, S.586) begriffen werden kann, wie jene Frage aber suggeriert. Vielmehr sind beide Bereiche des Lernens aufeinander verwiesen und stellen keine sich ausschließende Größen dar. Das soll im weiteren erläutert werden.

c) Erfahrungswissen als Integrationsraum von
Theorie und Praxis

Bevor wir versuchen, speziell für die Vorbereitung der Bedingungsanalyse der sozialberuflichen Grundbildung, das Verhältnis von theoretischer Erkenntnis und praktischer Handlung auf einen didaktisch handhabbaren Begriff zu bringen, scheint es angebracht, eine Unterscheidung dieses Verhältnisses in den verschiedenen Wissenschaften vorzunehmen. Praxis- und Theoriebezüge unterscheiden sich in den einzelnen Wissenschaften nämlich insofern, als sich bei einigen Wissenschaften besondere Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung theoretischer Erkenntnisse dadurch ergeben, daß sie sich auf menschliche Praxis im Sinne "solcher Handlungen und Einrichtungen, die darauf gerichtet sind, auf andere Menschen einzuwirken oder die Beziehung zwischen Menschen zu beeinflussen" (KLAFKI 1971, S. 175) beziehen, während andere Wissenschaften sich der Praxis als Feld menschlicher Handlungen überhaupt oder auch natürlicher Prozesse zuwenden. Obwohl hier eine allgemeinere Bestimmung der Funktion und des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Rahmen einer Analyse der Funktionen von Grundbildungen überhaupt vorgenommen werden müßte, beschränken wir uns aber um des späteren

Bezuges zur sozialberuflichen Grundbildung willen auf die zuerst genannte Art wissenschaftlicher Bezüge, demnach auf jene Wissenschaften, die durch ihre theoretischen Entwürfe das praktische Handeln am Menschen und das praktische Handeln des Menschen zu beeinflussen suchen.

Die Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis als Metatheorie theoretischer Entwürfe ist spätestens seit der im sog. Positivismusstreit geführten Auseinandersetzung zwischen den Vertretern des kritischen Rationalismus und den Vertretern einer kritischen Theorie der Gesellschaft wieder in die jüngere wissenschaftstheoretische Diskussion eingedrungen (vgl. dazu: ADORNO 1970). Der Streitpunkt, an dem sich diese Diskussion entzündete, war die Frage, inwieweit sich die Wissenschaften jeglicher Wertung und Eingriffe in praktisches Handeln enthalten sollten oder ob sie berechtigt seien, kritisch zu ihnen Stellung zu nehmen und sie zu beeinflussen suchen sollten. Außer der gemeinsamen Erkenntnis, daß Wissenschaft im politisch-gesellschaftlichen Kontext steht, werden auch in der Folgezeit bei der Beantwortung dieser Frage keine gemeinsamen Positionen deutlich. Gilt etwa für den kritischen Rationalismus, daß sich eine Wissenschaft, die es sich zur Aufgabe gestellt hat, das Leben, in dem sie selbst steht, zu analysieren, von dem Prinzip der strikten Orientierung an der Wahrheit und der strikten Absens "exogener Wertungen" leiten lassen müsse (vgl. POPPER 1970), so arbeitet die andere, die historisch-dialektische Position, als konstitutives Merkmal ihres Verständnisses heraus, daß der Forschungsprozeß nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bezügen gesehen werden kann, weil nämlich der "von Subjekten veranstaltete Forschungsprozeß dem objektiven Zusammenhang, der erkannt werden soll, ^{durch} die Akte des Erkennens hindurch selber zugehört" (HABERMAS 1969, S. 156).

Es kann als das Verdienst dieses Verständnisses ange-

sehen werden, daß es die Frage nach dem Sinn einer Handlung, ihrer normativen Regelungen als die genuin praktische Frage gegen alle bloße Reduktion des Zusammenhanges von Theorie und Praxis auf das bloße Verfügen über natürliche und soziale Umwelt wieder in Erinnerung gerufen hat: "Theorie, die sich noch auf Praxis im genuinen Sinne bezog, begriff die Gesellschaft als einen Handlungszusammenhang von sprechenden Menschen, die den sozialen Verkehr in den Zusammenhang bewußter Kommunikation einholen Theorie hingegen, die Handeln mit Verfügen verwechselt, ist einer solchen Perspektive nicht mehr fähig" (HABERMAS 1972 b, S. 309). In diese Definition des Verhältnisses von Theorie und Praxis gehen ., so könnte man zusammenfassen, vor allem zwei Momente ein:

- Der Bezug wissenschaftlicher Erkenntnisse auf ihre handlungsmäßigen Ursprünge wie auch ihre handlungsmäßigen Folgen und
- die Bedingtheit wissenschaftlicher Erkenntnis (Erkenntnisinteressen) durch eben diese Handlungsbezüge selbst.

Nun wird aber gegen die HABERMAS'sche Bestimmung wissenschaftlicher Erkenntnis eingewandt, daß sie zwar den Zusammenhang und die Dialektik von Erkennen und Handeln betone, aber für sich selbst nicht nachvollziehe bzw. nachvollziehen könne (vgl. z.B. SIMON/SCHAEFER), weil die Bedingungen erfolgreichen Handelns nicht mitgedacht werden. Diese würden nämlich zu allererst eingebracht durch das technische Erkenntnisinteresse und die ihnen zugeordneten Wissenschaften (vgl. dazu: HABERMAS 1969. b.). Indem sie aber als "Herrschaftswissen" abqualifiziert würden (vgl. SIMON/SCHAEFER 1975, S. 160 ff.), geraten sie aus dem Reflexionshorizont der kritischen Theorie der Wissenschaften, die sich damit der von ihr selbst verlangten Handlungsmittel

begebe. Dem HABERMASschen Vorwurf an die Adresse POPPERS , nämlich eine Halbierung des Rationalismus ohne Perspektive für Wertentscheidungen vorzunehmen, wird somit die Verabsolutierung der anderen Hälfte, kritischer Vernunft entgegengestellt, nämlich der Vorwurf, bloße emanzipative Utopie ohne Perspektive für ihre erfolgreiche Umsetzung zu entwerfen.

Beide Aspekte des gleichen Zusammenhanges können hier als eine bloße Reduktion des Verständnisses des Verhältnisses von Praxis- und Theorie auf das Bereitstellen von Rezepten und Anwendungsmodi zur Optimierung vorhandener Praxis auf der einen und die unverbundene, sich mehr oder minder selbstgenügsame "kritische" Reflexion auf der anderen Seite aufgefaßt werden. Beide Positionen haben auch im Feld der Pädagogik eine Tradition, auf die Ilse DAHMER in der Erläuterung des geisteswissenschaftlichen Verständnisses hinweist (vgl. 1968). In der Suche nach ihrem Selbstverständnis als Wissenschaft, so DAHMER, stellt die Pädagogik nämlich die Frage nach der Theorie "als der Synapse zwischen ethischem Anspruch und faktischem Geschehen, also dem, was durch Erziehung bewirkt werden soll, und ihren realen Vollzugsmöglichkeiten, im Zentrum (S. 37). Der reale Bezug, der erst diese Frage veranlaßt oder auch, den diese Frage erst ins Bewußtsein ruft, wird durch die schon bei WENIGER sog. "Erziehungswirklichkeit" hergestellt. Von ihr geht wissenschaftliche Reflexion aus, wie sie sich auch darauf bezieht. Erziehungswirklichkeit selbst kann nach diesem Verständnis nicht als theorie-los angesehen werden, vielmehr ist sie angelegt durch eine Stufe latenter theoretischer Durchdringung, die in Anlehnung an WENIGER von DAHMER als "Theorie ersten Grades" (S. 49) bezeichnet wird. Sie ist den allgemeinen Erfahrungssätzen der Praktiker als der "Theorie zweiten Grades" (ebenda) untergeordnet. Indem jene Erfahrungssätze generalisiert, auf ihre Konsistenz und Stichhaltigkeit untersucht werden, kommt die "Theorie

- 1 -

dritten Grades" ins Spiel, die die streng wissenschaftliche darstellt (vgl. S. 49 ff.). Damit aber erweist sich die Praxis, das praktische Handeln nicht nur als prinzipiell theoriehaltig, sondern nach diesem Modell in der Konsequenz auch als prinzipiell theoretisierbar, so daß zumindest für den anfänglich bezeichneten Bereich der Wissenschaften, die sich auf menschliches Handeln beziehen, angenommen werden kann, daß Erfahrung und Erkennen, Handeln und Reflexion über das "Realverhältnis" (WENIGER¹ auf das beide ja bezogen sind, sich selbst in einen unlösbaren Zusammenhang begeben, der lediglich durch Verabsolutierung der einen oder durch Unterschlagung der anderen Seite geleugnet werden kann.

Die bildungstheoretischen Prämissen der Kollegschule (vgl. dazu Kap. 1) verweisen auf ein ähnliches Verständnis. Dies drückt sich besonders in der Forderung nach Wissenschaftsorientierung allen Lernens und dem Konzept der Wissenschaftspropädeutik aus, das ausdrücklich den gesellschaftlichen Anwendungs- und Verwendungszusammenhang aufführt (vgl. PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 29). Dazu ist aber eine Einschränkung zu machen, denn das Konzept der Planungskommission ist so interpretierbar und auch interpretiert worden, daß es eine Trennung von Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik suggeriere und damit eine ideologische Fixierung vorgenommen habe, nämlich derart "daß wissenschaftsorientierte Kurse nicht die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln, sondern lediglich nicht im Widerspruch zu wissenschaftlichen Aussagen stehen" (ARNETH et al 1977, S. 195). Wenn wir aber davon ausgehen, daß das praktische Handeln nicht nur in der Erziehungswirklichkeit, sondern in den Realverhältnissen überhaupt prinzipiell theoriehaltig und theoretisierbar ist, dann bezeichnen die damit verbundene Berufspragmatik und Berufspraxis genau jenen Raum, in dem Handeln und wissenschaftliche Erkenntnis zusammentreffen. Um ein Beispiel zu nennen: Wenn innerhalb der Erzieher-

ausbildung sich die Schüler mit dem Alltagsleben von Kindern in der Institution Kindergarten befassen und dort speziell auf das Verhältnis von Erzieherin und Kindern achten sollen, dann könnte man vermuten, daß dieses Lernen nur lediglich dem Bereich der Berufspragmatik ohne jegliche wissenschaftspropädeutische Implikation zugeordnet sei; jedenfalls insoweit, als dieses Lernen der Bedingung gehorcht, daß in ihm in spezifischen Berufssituationen Umgebungserfahrungen gesammelt werden. Nun ist aber eben das Sammeln von Erfahrungen, die Reflexion der gemachten Beobachtungen eine wichtige wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise, insofern sich aus Erfahrungen erst wissenschaftliche Fragestellungen oder anders gesagt: theoretisierbare Gehalte entwickeln lassen. Wir können demnach die Aussage der Planungskommission insoweit modifizieren, daß wir nun jenen Raum der Berufspragmatik, der mit verarbeiteten und verarbeitbaren Erfahrungen verknüpft ist, als jenen Raum bezeichnen, in dem Handeln und wissenschaftliche Erkenntnis zusammentreffen.

Ich möchte diese spezifische Art des Lernens mit dem Begriff des Erwerbs von "Erfahrungswissen" belegen, weil er mir in glücklicher Weise zu vereinen verspricht, was traditionell eher getrennt erscheint; nämlich den Gehalt eines theoretischer Vermittlung zugänglichen Wissens und die Erfahrung, als das Vermögen eigenes Verhalten und Handeln unter bestimmten Fragestellungen reflektieren und beurteilen zu können. Besonders wichtig ist dabei, daß Erfahrung, anders als Erleben, immer schon eine Voreinstellung voraussetzt, denn "um aus einer Situation wirklich Erfahrungen zu ziehen," muß sie bereits vorstellungsmäßig vorentworfen sein" (DAHMER 1968, S. 53). Die Kategorie der Voreinstellung, die im übrigen ihren Zusammenhang mit der geisteswissenschaftlichen Theorie des hermeneutischen Zirkels nicht verleugnen kann und will, ist insofern für ein Konzept der Vermittlung von Erfahrungswissen in der

Grundbildung bedeutsam, als sie die systematische Vorbereitung auf das "Erfahrung-Machen" erlaubt und fordert.

Jene von DAHMER angeführte Voreinstellung zu, wie auch die Verarbeitung von Erfahrungen können sich sowohl auf vortheoretisches Urteilen wie alltagsmäßiges Handeln beziehen, wie auch ein vorwissenschaftliches Erklärungsangebot darstellen. Ebenso gut aber kann damit auch ein wissenschaftlich entfaltetes Programm ausgearbeiteter Hypothesen indiziert sein. Jedes Mal bereiten sie auf die Sammlung und Verarbeitung von Erfahrungen in bestimmten empirischen Räumen oder, wie WENIGER sagen würde, in "Realverhältnissen" vor und schließen den Funktionskreis von Erleben, Reflektieren und Handeln. Der hier aufgewiesene Bezug zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik muß aber einer wichtigen Relativierung unterworfen werden. Denn ähnlich wie bei HABERMAS ist zwar auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Spannung, in der Pädagogik sich befindet, nämlich zwischen einer Funktion des Lieferanten technisch verwertbaren Wissens auf der einen und normativ-orientierender ethischer Zielsetzung auf der anderen Seite, behandelt worden (vgl. dazu: DAHMER 1968), indessen hat es die geisteswissenschaftliche Pädagogik versäumt, ihren Anspruch als normenkritische Instanz nicht nur in der Analyse vorhandener Normen aufgehen zu lassen, son-

dern auch das gesellschaftlich-ökonomische Beziehungsgefüge, in das Normen eingebettet sind und das sie erst verständlich macht, aufzudecken und zu kritisieren. Die im Zusammenhang der Pädagogik als Amputation der bildungsökonomischen Funktion von Erziehungswissenschaften bezeichnete Selbstbeschränkung birgt nun für das Theorie-Praxis-Verhältnis eine wichtige Folgerung, nämlich, daß die Aufklärung von Erfahrung und Handeln im "Realverhältnis" erst dann eine Änderung im Sinne besseren Lebens bewirken kann, wenn nicht nur die in der Realität zum Tragen kommenden Normen kritisiert, sondern die sie bedingenden ökonomischen und politischen Faktoren aufgedeckt und hinterfragt werden.

Erst, wenn diese Bedingungs- und Voraussetzungs-faktoren des praktischen Handelns, ihre Geschichte und ihr gegenwärtiges wie auch zukünftiges Wirken in die Reflexion einbezogen werden, kann die Theorie jene Fähigkeit entwickeln, die DAHMER unter Verweis auf WENIGER als die "Antizipationskraft der Theorie" (1968, S. 67) bezeichnet. Dann wird es geisteswissenschaftlicher Theoriebildung gelingen, den "Ausgang ihrer Epoche" (DAHMER/KLAFKI) für einen Neuanfang zu nutzen, weil sie sich auch empirisch-analytischer Vorgehensweisen und Fragestellungen bedient. Unter ökonomisch-politischer Fragestellung kann sie die ihr eigene kritische Potenz entfalten und die Hinterfragung normativer Ansprüche und die Entwürfe gegenläufiger Zukunftsperspektiven unter dem Interesse kritischen wissenschaftlichen Erkennens betreiben.

Jürgen HABERMAS (1971) hat darüber hinaus darauf verwiesen, daß die Vermittlung bzw. die Einlösung kritischen Erkenntnisinteresses immer auch an die Bedingung der Möglichkeit der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Subjekte gebunden ist. Selbstreflexion ist auf subjektiver Ebene das Komplement zum aufgeklärten Handeln, insofern sie "jene Determinanten eines Bildungsprozesses zu Bewußtsein (bringt), die eine gegen-

wärtige Praxis des Handelns und der Weltauffassung ideologisch bestimmen" (HABERMAS 1972, S. 29). Mit dieser Bestimmung kann der herzustellende Zusammenhang von Theorie und Praxis auch auf der Seite der betroffenen Subjekte bedeutungsvoll und damit erst didaktisch fruchtbar gemacht werden, weil die Selbstreflexion es erst dem Individuum erlaubt, historisch und biographisch verfestigte Strukturen, die sein gegenwärtiges Handeln mitsteuern, bewußt zu machen und aufzuarbeiten und sich den Erfahrungen im oben beschriebenen Sinne zu öffnen.

Vor solchem Verständnis von Wissenschaftsorientierung als Vermittlung von Theorie und Praxis im Medium des Erfahrens, als Vermittlung von aufgeklärtem Handeln und Selbstreflexion lassen sich nun die Äußerungen, die von verschiedenen Seiten zum Theorie-Praxisbezug in der Sekundarstufe II gemacht worden sind, einordnen als die Forderung, den ursprünglich vorhandenen Zusammenhang aufzunehmen und wieder bewußt zu machen.

Wenn z.B. der BILDUNGSRAT in seinem "Gesamtschulempfehlungen" (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971) die Einführung wissenschaftsorientierten Lernens damit begründet, daß "Bildung, die ein realitätsgerechtes Verhalten des Individuums in der modernen Welt gewähren soll, ... nicht mehr durch vorwissenschaftliche Traditionen, seien sie volkstümlicher oder literarischer Art, vermittelt werden (kann)" (S. 21), so ist die Argumentation richtig, wenn damit die Zurückweisung unreflektierter Handlungsmuster intendiert ist. Nicht aber dürfte die Aussage auf eine Diskriminierung vorwissenschaftlicher, praktischer Erfahrungen abzielen, denn sie sind Ausgangspunkt der Orientierung handlungspraktischer Intentionen wissenschaftsorientierten Lernens. Erfahrung, so kann man jetzt gegenüber diesem Zitat hinzufügen, kann nicht durch bloße theoretische Reflexion substituiert

werden, sondern bedeutet auch in der Form etwa ihrer literarischer Überlieferung eine Vor-Orientierung des Handelns der betroffenen Subjekte: "Die Erfahrungen", so formuliert der DEUTSCHE BILDUNGSRAT deshalb auch, müssen "durch die wissenschaftliche Erkenntnis der Welt erweitert (Hervorhebung von mir, G.H.) werden" (ebenda).

Eindeutiger im Sinne unserer dargelegten Zielbestimmung eines einheitlichen praktischen und theoretischen, erfahrungsorientierten Lernens, formuliert der DEUTSCHE BILDUNGSRAT in seinem "Strukturplan": "Bei der Unterrichtung von fachtheoretischen Fächern empfiehlt es sich, statt des naturwissenschaftlich-kausalen Lehransatzes der gymnasialen Oberstufe einen stärker praxisbezogenen finalen Ansatz zu wählen" (1973, S. 184). Mag hier die Betonung auch zunächst auf der Wahl des methodischen Ansatzes liegen, so werden dennoch die Folgen deutlich: Wissenschaftsorientiertes Lernen hat nur dann Aussicht auf erfolgreiche Verankerung im Bewußtsein der Individuen, wenn es seine praktischen Bezüge nicht leugnet, sondern aufweist und in den Erfahrungshorizont der Schüler einstellt.

Die eher methodische Seite der curricularen Ausgestaltung eines theorie- und praxisintegrierenden Lernens betont das "Konzept ..." des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1974) unter dem Stichwort: "Handlungsbezug". "Für alle Bildungsgänge" so lesen wir dort, "soll ein Wechselbezug von reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen gelten. Handlung und Reflexion sind jedoch nicht als voneinander abtrennbare Lernbereiche aufzufassen; vielmehr bezeichnen sie zwei Aspekte des Lernens, die einander wechselseitig bedingen und stützen" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 53). Im weiteren führt dieses Konzept aus, daß damit Abstand genommen werde von dem rein kognitiven Lernen ohne Handlungselement, wie es in den allgemeinbildenden Schulen vorgeherrscht habe, und ebenso von einem Lernen, das sich ausschließlich auf die berufpraktische Seite von Fertigkeiten und Kenntnissen beziehe. Zu

der letzteren Form des Lernens neige vor allem die traditionelle betriebliche Ausbildung. Die Konsequenz, die daraus zu ziehen sei, so der Bildungsrat, müsse sein, auch die Methoden des Lernens durch den Bezug von Reflexion und Handlung zu kennzeichnen und diesen Wechselbezug in den Angeboten eines jeden Lernortes didaktisch sicherzustellen (vgl. S. 54).

(D) Formen der Vermittlung von Erfahrungswissen

Einen Ansatz zur Verwirklichung der Forderung, theoretische und praktische Aspekte des Lernens miteinander zu versöhnen, sehen neuere Konzepte der Berufsbildung in dem methodischen Zugriff der Projektmethode, deren ganze Anlage auf die Einbeziehung handlungsrelevanter Erfahrungsfelder in den Prozeß des Lernens ausgerichtet ist (vgl. z.B. SCHRÖDER 1974, S. 227 ff., VOIGT 1975, S. 222 ff.). Der Ansatz der Projektmethode kann und soll hier nicht entfaltet werden (vgl. dazu aber: SUIN de BOUTEMARD 1975); wohl aber kann auf eine ähnliche Tendenz innerhalb der gymnasialen Bildung verwiesen werden, insofern nämlich auch dort Anstrengungen unternommen werden, die fast ausschließlich kognitiv-theoretische Orientierung des Lernangebotes an praktischen Erfahrungen anzubinden. Dies gilt nicht für alle Formen und für alle Fächer des Gymnasiums, indessen versuchen einige neuere Fachdidaktiken auch der traditionell allgemeinbildenden Fächer, wie der naturwissenschaftlichen, der mathematischen oder auch des Deutschunterrichtes, den Begriff des Projektunterrichtes für sich fruchtbar zu machen (vgl. z.B. MÜNZINGER 1975, BEHR 1975, INGENDAHL 1974).

Eine andere Lösung, die speziell in den Konzepten zur Arbeitslehre aufgegriffen worden ist, stellt das Betriebspraktikum dar (vgl. z.B. GRTOH et al., 1971). Die Einrichtung von Betriebspraktika innerhalb des berufsvorbereitenden Unterrichtes der Arbeitslehre

ist nicht ohne Kritik geblieben, die sich vor allem auf ihre Funktion, die Berufswahl vorzubereiten bezog (vgl. z.B. Beinke 1977). Indessen können wir davon ausgehen, daß Praktika, so sie in die curriculare Planung des Lernprozesses integriert sind, einen wichtigen Stellenwert bei dem Versuch, erfahrungsbezogenes Lernen zu ermöglichen, einnehmen. Für die Konstruktion einer schulischen Grundbildung werden dabei alle Formen von Praktika, also jene, die nicht primär durch den Lernort "Betrieb" erfaßt und gestaltet sind, von besonderer Bedeutung sein.(1)

Auch für einige typenspezifische Gymnasien hat sich eine - wenn auch noch nicht sehr alte - Tradition von Praktika herausgeschält, wie z.B. für erziehungswissenschaftliche Gymnasien. Beide Formen, Praktika wie auch der Projektunterricht, können demnach als Realisierungschancen in einer Grundbildung angesehen werden, erfahrungsrelevante Lernangebote zu vermitteln. Sie kommen jener Forderung des Bildungsratsgutachtens zur Gestaltung einer beruflichen Grundbildung für alle Ausbildungsgänge einer Kollegschule nach, nämlich auch in den lediglich studienbezogenen Ausbildungsgängen praxisbezogene Kurse einzuplanen: Im Zusammenhang mit theorieorientierten Kursangeboten könnten

1) Etwas differenzierter müßte jetzt die Vermittlung von Erfahrungswissen in einer Grundbildung, die auf verschiedene Lernorte ausgelegt ist, analysiert werden. Daß dies hier unterbleibt, hat seinen Grund darin, daß sich die vorbereitende Bedingungsanalyse auf die Konzeption der sozialberuflichen Grundbildung bezieht, deren Vermittlung im vollzeitschulischen Rahmen geschieht. Dennoch hat, so meine Vermutung, auch die Vermittlung von Erfahrungswissen in der Grundbildung des dualen Ausbildungssystems und damit auch der dualen Ausbildungsgänge in der Kollegschule eine wichtige Funktion, insofern sie der einseitigen Entwicklung beruflicher Identität durch die vermittelten Erfahrungen am Lernort Betrieb durch ein systematisches Angebot von erfahrungshaltigen Lernsituationen im schulischen Rahmen entgegenwirken kann (vgl. dazu aber auch das Kapitel über die berufliche Identität).

Praxiskurse bereitgestellt werden, die zwar noch nicht zu den späteren beruflichen Tätigkeiten führen, indirekt aber doch darauf vorbereiten und das Verständnis dafür erweitern.

Wir können nun zusammenfassend formulieren, daß es eine Funktion einer Grundbildung sein muß, den Zusammenhang von theoretischer Reflexion und praktischem Handeln in der beruflichen Ausbildung zu sichern, indem sie Räume erfahrenden Lernens bereitstellt.

4.4 Zur Vermittlung beruflicher Mobilität in der beruflichen Grundbildung

(a) Zur qualifikationstheoretischen Bestimmung der Notwendigkeit beruflicher Mobilität

Die eingangs der Bedingungsanalyse aufgeworfene Frage, inwieweit eine fachliche Grundbildung die Spannung zwischen der notwendigen speziellen beruflichen Bildung und wünschenswerter breiterer Qualifikation aufnehmen und für ihre Zwecke fruchtbar zu machen vermag, kann nur im Zusammenhang mit der Entwicklung der Qualifikationsstruktur im Beschäftigungssystem beantwortet werden. Denn mehr noch als das allgemeinbildende Schulsystem (vgl. zu seiner bildungsökonomischen Kritik: BECKER/JUNGBLUT 1972, HUISKEN 1972) wird das berufsbildende Schulwesen von den unmittelbaren Qualifikationsanforderungen von Industrie, Wirtschaft und Handel beansprucht (vgl. dazu z.B. BAETHGE et al., 1974, BOEHM et al. 1974). Die Schwierigkeit, die sich aber nun den Planern beruflicher Curricula stellt, besteht darin, daß die Analyse der Qualifikationsstrukturen, d.h. die Findung der für eine Arbeit als notwendig erachteten und damit auch in der Ausbildung zu vermittelnden Anforderungen an das inhaltliche Leistungsvermögen einzelner Arbeitnehmer, bis jetzt weder in ihrer Fragestellung klar umrissen noch dafür ein weitgehend abgesichertes methodisches Instrumentarium zur Verfügung steht (vgl. dazu: HEGELHEIMER 1977). Der damit zwangsläufig verbundene Mangel an gesicherten Ergebnissen mag deshalb auch der Grund dafür sein, daß zwischen zwei sich widersprechenden Thesen bis heute kaum Vermittlungsversuche unternommen, geschweige denn eine einleuchtende Entscheidung getroffen werden konnte. Die eine Position stellt sich mit der These der allgemeinen Erhöhung der Qualifikationsforderungen dar. Sie geht davon aus, daß die veränderten Arbeitsinhalte eine allgemeine Niveauehebung der Ar-

beit und damit auch der erforderlichen Qualifikationen nach sich ziehe. Die Vertreter dieser These verweisen besonders auf die Zunahme von Angestelltenberufen und den Rückgang der ungelernten und angelernten Arbeiter (vgl. RICHTA et al. 1971). Demgegenüber behaupten die Vertreter der sog. Polarisierungsthese, daß nur ein Teil der Arbeitsinhalte eine höhere Qualifikation erfordere, während bei den übrigen Arbeitsanforderungen sich die Qualifikationsstruktur auf einem gleichbleibendem oder sogar niedrigerem Niveau bewege (vgl. KERN/SCHUMANN 1977).

Die Berufsdidaktik kann die Widersprüchlichkeit dieser These nicht aufheben; das braucht sie aber auch gar nicht, weil sich in beiden Fällen die gleichen Konsequenzen zeigen:

Beide Hypothesen gehen nämlich davon aus, daß die Explosion technologischen Wissens und die damit verbundene Entwicklung neuer technischer Produktionsverfahren in zunehmend kürzeren zeitlichen Abständen Arbeitsinhalte veralten und neue Arbeitsinhalte erforderlich werden lassen. Der einzelne Arbeitnehmer wird dadurch unter Zwang gestellt, entweder mehrere Male während seines beruflichen Lebens neue Qualifikationen zu erwerben oder aber auf einer breiteren Grundlage beruflichen Wissens und Könnens neue Arbeitsqualifikationen zu assimilieren. Unter keinen Umständen aber kann er davon ausgehen, daß sein Beruf und sein Arbeitsplatz am Ende seines Berufslebens (das in der Regel 45 Jahre dauert), sich nicht verändert haben. Oder anders gesagt: Die Wahrscheinlichkeit, neue Qualifikationen und Kompetenzen erwerben zu müssen und ggf. den Beruf zu wechseln, steigt mit zunehmender Abhängigkeit des Arbeitsplatzes von der technologischen Entwicklung (vgl. dazu: BAETHGE et al., 1973).

Auf diese Tendenz muß die berufliche Bildung den Arbeitnehmer vorbereiten, indem sie ihn unabhängig von der je aktuellen und betrieblichen Qualifikationsan-

forderung macht und ihn mit Kompetenzen ausstattet, die ihn in die Lage versetzen, schnell und flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren. Dies gilt umso mehr für eine berufliche Grundbildung, insofern sie sich nicht darauf beschränken kann, den reibungslosen Übergang in eine spezielle fachliche Bildung oder die erste Berufstätigkeit zu sichern, sondern sie darauf angelegt sein muß, eine möglichst breite erste Ausbildung zu vermitteln, die die Integration spezieller und ganz spezifischer Qualifikationen ermöglicht. Berufliche Grundbildung legt demnach den Grundstock für berufliche Mobilität. Wenn Berufswechsel als Regelfall gilt (vgl. dazu: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 259), dann muß der einzelne auf diese Realitäten vorbereitet werden. Ohne berufliche Mobilität, also ohne die Fähigkeit, den Arbeitsplatz oder gar den Beruf zu wechseln, steht der einzelne Arbeitnehmer nämlich ständig in der Gefahr, daß ein Berufswechsel oder eine zu enge Spezialisierung mit sozialem Abstieg verbunden ist: "Ein hohes Maß an allgemeiner und fachlicher Kompetenz ist bereits heute ein individueller Schutz gegen sozialen Abstieg und Arbeitslosigkeit" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 260 ff.).

Wie kann aber Grundbildung berufliche Mobilität vermitteln? Um diese Frage näher zu beantworten, will ich von dem Mobilitätsbegriff, wie ihn der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1975) definiert hat, ausgehen und aufzeigen, welche didaktischen Planungen und Maßnahmen ergriffen werden müssen, um in einer Grundbildung die Basis für berufliche Mobilität zu legen.

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (S. 261) definiert Mobilität als die "Fähigkeit, sich rechtzeitig und umfassend Änderungen im Beschäftigungssystem anzupassen, ohne daß der Spielraum in der individuellen Entscheidungsfreiheit unangemessen eingeschränkt wird. Das setzt außer einem breiten Spektrum fachlicher Kompetenzen allgemeine Kompetenzen

- 114 -

voraus, wie Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, geistige und soziale Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Initiative und Entscheidungswilligkeit." Im weiteren unterscheidet der Bildungsrat zwischen den fachlichen und allgemeinen Kompetenzen, die jene Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit gewährleisten, und den allgemeinen Qualifikationen, die er "polyvalente Qualifikationen" (ebenda) nennt. Diese Unterscheidung wird indessen nicht erläutert. Mir scheint es aber angebracht zu sein, eine Erläuterung zu versuchen, weil - in der Unterscheidung von allgemeinen Kompetenzen und allgemeinen Qualifikationen jene Unterschiede gefaßt werden können, die die eingangs erläuterte Spannung zwischen spezieller und übergreifender Ausbildung ausmachen.

(b) Qualifikationen und Kompetenzen

In Anlehnung an das in der generativen Linguistik entwickelte Modell (sprachlicher) Kompetenz und (sprachlicher) Perfomanz (vgl. dazu CHOMSKY 1971) möchte ich zwischen der Kompetenz als Bezeichnung der auf der Ebene der mentalen Tiefenstruktur eines Menschen liegenden Dispositionen und Fähigkeiten einerseits und den Qualifikationen als den beobachtbaren Handlungen und Verhaltensweisen unterscheiden. Gegenüber den Kompetenzen gewinnen die Qualifikationen eine empirische Qualität, insofern sie nämlich beobachtbar sind, während die Kompetenzen lediglich aus den konkreten Demonstrationen von Qualifikationen zu erschließen sind. Der Zusammenhang von Qualifikationen und Kompetenzen entspricht in diesem Verständnis dem in der Linguistik dargestellten Zusammenhang von sprachlicher Kompetenz und sprachlicher Perfomanz. Die Kompetenz eines Menschen zu sprechen als ein System sprachlicher Regeln generiert sprachliches Handeln als das beobachtbare Sprechen.

Für die beruflichen Qualifikationen nehmen wir nun an,

daß sie in beruflichen Situationen dargestellt und erworben werden. Indem eine fachliche Qualifikation erworben wird, entwickelt sich zugleich die zugrunde liegende beruflich-fachliche Kompetenz, aufgrund derer nun modifizierte Qualifikationen produziert werden können.

In dieser These ist implizit eine Lerntheorie verwoben, die zum besseren Verständnis kurz erläutert werden soll (vgl. dazu und zum folgenden auch LENZEN 1973, 1976).

Exkurs: Beschreibung einer strukturalen Lerntheorie als Grundlage der Vermittlung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Unterricht

Faßt man die beiden Ebenen menschlicher Dispositionen für das berufliche Handeln, nämlich Kompetenzen und Qualifikationen, als die kognitive Organisation des Menschen (Tiefenstruktur) einerseits und als Handeln in der naturalen und sozialen Gegebenheit seiner Umwelt (Oberflächenstrukturen) andererseits, so stehen diese beiden Strukturen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind derart aufeinander bezogen, daß sowohl die Oberfläche, (in der Qualifikationen demonstriert werden), auf die Kognition als Tiefenstruktur einwirkt als auch umgekehrt die Tiefenstruktur auf die Oberflächenstruktur sich auswirkt. Das Medium, das beide Strukturen miteinander verbindet, ist die Transformation, die als Handeln die Generierung von Umweltphänomenen der kognitiven Struktur umfaßt und als Erweiterung der Kognition durch den Umgang mit der Umwelt das Lernen meint. Angelehnt an die PIAGETSche Entwicklung des Begriffs "Assimilation" und "Akkumulation", in denen eben diese Unterscheidung gefaßt ist, werden Handeln und Lernen als Eigenaktivitäten des Subjektes begriffen.

Da aber die Oberfläche sich z.B. durch ökonomische Veränderungen oder Veränderungen der sozialen Reproduk-

tionsmechanismen stetig verändert, ist über das Lernen als Transformation die kognitive Struktur auch stetigem Wandel unterworfen, während umgekehrt ein Wandel der Kompetenz des Subjektes auch einen Wandel der Oberflächenstruktur bewirken kann. Die Transformationsprozesse nun, mit denen Qualifikationen aus den Kompetenzen generiert werden, sind ihrerseits nicht konstante und unbeeinflussbare Prozesse (das entspräche der "black-box" des behavioristischen Modells des Reiz-Reaktionsschemas), sondern vielmehr sind sie verschiedenartigen Bedingungen unterworfen:

Kompetenzen und Qualifikationen erweisen sich in Situationen. Insofern sind die Transformationsprozesse situativen Bedingungen unterworfen. Zu den situativen Bedingungen kommen ökonomische und historische Variablen ins Spiel, insofern gesellschaftliche Situationen eben von diesen Variablen definiert werden.

Die in einer Situation agierenden Partner unterliegen selbst Handlungsbedingungen, die sich aus ihrer jeweiligen Biographie herleiten lassen. Dazu gehört auch die je vorhandene Kompetenzstruktur, die ihrerseits Transformationsprozesse beeinträchtigt. Es ist nun Aufgabe eines jeden Unterrichtes, solche Situationen herzustellen, die den Schüler veranlassen, bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen zu produzieren, über die er seine Kompetenzen erweitert, d.h., der Lerner wird nicht allen denkbaren, im Falle der beruflichen Grundbildung beruflichen Situationen ausgesetzt, sondern einer Auswahl von Situationen, die als repräsentativ und als die didaktische Intention der Curriculumplaner treffend angesehen werden.

Aufgabe einer beruflichen Didaktik wäre es nun,

- eine Dimensionierung beruflich-fachlicher Kompetenzen vorzunehmen ,
- ihnen ein Set von beschreibbaren Qualifikationen zuzuordnen

- und eine entsprechende Typisierung von beruflichen Situationen vorzunehmen und unterrichtlich aufzubereiten, die über die Vermittlung von Qualifikationen die angestrebten Kompetenzen vermitteln.

Nun ergibt sich aber für eine Grundbildung aus diesem Modell beruflichen Lernens in der Schule eine besondere Schwierigkeit in der Frage, welche Qualifikationen in welchen Situationen zu vermitteln seien. Erkennt man die jeweils bestimmten Kompetenzen zugeordneten Qualifikationen für die Kompetenzen, denen sie zugeordnet sind, als gleichwertig an, dann erübrigt sich eigentlich jede weitere Auswahl: Es wäre dann unerheblich, welche Qualifikationen für eine bestimmte Kompetenz vermittelt werden. Die Curriculumplanung hätte lediglich darauf zu vertrauen, daß in ähnlichen Situationen (etwa des späteren Berufslebens) und der einmal anhand bestimmter Qualifikationen entwickelten Kompetenzen ähnliche Qualifikationen erworben und angewandt werden könnten. Wäre das so, bedeutete es sicherlich eine erhebliche Erleichterung für das Problem didaktischer Reduktion, das damit eigentlich entfielen. Am Beispiel der sozialberuflichen Grundbildung illustriert: Angenommen es sollten innerhalb dieser Grundbildung bestimmte Techniken des Lobens oder Strafens erworben werden, so müßte es eigentlich gleichgültig sein, ob dieses Lobverhalten im Umgang mit Kindern, mit Jugendlichen oder mit älteren Menschen erworben und erprobt wird. Diese Technik würde jedes Mal einem operativen Teil der fachlichen Kompetenz des Schülers zuzuordnen sein und somit unter den oben beschriebenen Annahmen auch in Situationen, in denen nicht ein Kind, sondern ein erwachsener Mensch zu betreuen ist, in gleicher Weise reproduzierbar sein.

Andererseits macht ein anderes Beispiel aber eben jene Schwierigkeit deutlich, die die Auswahl möglicher Inhalte wieder als Problem darstellt: Das Wickeln von Klein-

kindern wäre sicherlich eine adäquate Qualifikation für eine Kinderpflegerin und ebenfalls ein Teil ihrer operativen fachlichen Kompetenz. Ob sie diese Kompetenz und die Qualifikation auch für einen Jugendlichen brauchen könnte, dürfte zumindest fraglich sein. Hier wäre also die - implizite - angenommene Transferhypothese bei weitem überzogen.

(Fortsetzung von b)

Die Unterschiede beider Beispiele liegen in der jeweiligen Unterschiedlichkeit der beruflichen Situation. Während die erste Situation einigermaßen vergleichbar ist in allen Berufsbereichen, kann das für die zweite Situation nicht mehr gesagt werden. Denn es ist einleuchtend, daß hier das 'Objekt' der Zuwendung (das 'Wickelkind') derart die Situation spezifisch mitdefiniert, daß die dort erworbenen Qualifikationen nicht ohne zusätzliche Lern-(oder Transformations) Prozesse auf andere 'Objekte' der Zuwendung übertragen werden können. Eine spezielle fachliche Qualifikation, so können wir sagen, wird in sehr spezialisierten und auf die Interessen nur eines Berufes bzw. eines Betriebes etc. ausgerichteten Situationen erforderlich, wo hingegen die allgemein-fachlichen Kompetenzen zwar auch beruflich gesehen, aber in solchen Situationen verlangt werden, die eher typisch für ein Berufsfeld sind. Die Aufgabe einer Grundbildung wäre es nun, solche berufsfeld-typischen (und übergreifenden) Situationen zu identifizieren, so daß in ihnen jene eingangs dieses Kapitels angesprochene berufliche Mobilität vermittelt werden kann, die auch Kompetenzen die Grundlage für die spätere fachliche Spezialisierung sind, einschließt. Die Forderung, jene allgemeinen Kompetenzen, die nicht unmittelbar einer spezifischen Tätigkeit zugeordnet sind, sondern auf verschiedene Funktionen im Arbeitsprozeß übertragbar sind, zu identifizieren, ist indessen noch ein Desiderat.

Erst wenige industriesoziologische Untersuchungen haben ansatzweise versucht, einige Qualifikationen zu bestimmen.

So unterscheiden KERN/SCHUMANN (1977) zwischen prozeßgebundenen und prozeßunabhängigen Qualifikationen.

Die prozeßgebundenen Qualifikationen sind die traditionellen handwerklichen und technischen Qualifikationen. Sie sind inhaltlich so ausgelegt, daß sie direkt auf die Erfordernisse eines bestimmten Arbeitsplatzes bezogen und dort selbst erlernt werden. Die prozeßunabhängigen Qualifikationen sind solche wie Funktionalität, technische Intelligenz, Perzeption, technische Sensibilität, Verantwortung etc.. Sie werden in einem bestimmten Produktionsverfahren erlernt und trainiert. Sie sind insofern mit jenen allgemeinen fachlichen Qualifikationen zu vergleichen, insofern sie nach Meinung der Autoren reibungsloser auf neue und andere Arbeitsgebiete zu übertragen sind.

In dem Begriff der 'Prozeßunabhängigkeit' verschwinden dann aber die Konstitutionsbedingungen für diese Fähigkeiten.

KLAUS HURRELMANN (1975) entwickelt einen Qualifikationsbegriff, der denjenigen Qualifikationsanforderungen eine wachsende Bedeutung zuerkennt, die relativ unabhängig von speziellen beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten sind und über die rein technisch-instrumentellen Anforderungen (z.B. physische Leistungsfähigkeit) hinausgehen. Im Gegensatz zu den Qualifikationsbestimmungen von KERN/SCHUMANN, die die gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen jener prozeßunabhängigen Qualifikationen nicht mit aufnehmen,

erweitert HURRELMANN den Horizont auf den ökonomisch-soziologischen Bereich. Die Qualifikationsanforderungen werden auch von ihm "prozeßunabhängig" genannt und grob nach drei Aspekten unterschieden:

1. Normativ-regulative Elemente, die für das Funktionieren der Arbeits- und Kooperationsvollzüge mittelbar von Bedeutung sind, etwa Standards wie Sparsamkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Vorsicht;
2. Normativ-motivationale Elemente, die keinen direkten und nur einen schwachen indirekten Bezug zu den Funktionsabläufen des eigentlichen Arbeitsprozesses haben und gewissermaßen ideologische Bestandteile der Berufsrolle sind; die Standards zur Loyalität mit der bestehenden Organisations- und Hierarchiestruktur eines Unternehmens, der Internalisierung herrschender Interessen des Gesamtunternehmens usw.;
3. Normativ-politische Elemente, die keinerlei direkte und indirekte Beziehung mehr zu den Funktionsabläufen haben, sondern Einstellungen im allgemein-politischen Bereich betreffen, die für die Rahmenbedingungen des Arbeitsprozesses von Bedeutung sein können, etwa Standards der Einstellung zu den Ordnungsprinzipien im politischen und ökonomischen Bereich (HURRELMANN 1975, S. 89).

DIETER MERTENS propagiert demgegenüber Schlüsselqualifikationen, die seiner Meinung nach jenen Tendenzen entgegenwirken, das bloße spezielle Fachwissen zu verbreitern (vgl. MERTENS 1975). MERTENS unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen; das sind Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers; Horizontalqualifikationen; das sind Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen); Breitenelemente, das sind über einen ganz bestimmten Bedarf hinaus gültige Ausbildungselemente; Vintage-Faktoren als generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffs-

systeme.

Dieses Modell hat nun für MERTENS eine Konsequenz für die Berufsausbildung. Er schreibt: "Gerade der außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung, der in der modernen Wirtschaft erreicht ist, und der rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen verbieten es, berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten" (S.412).

Aber hier wie auch bei den anderen Autoren wird deutlich, daß auch diese Qualifikationsbegriffe nicht unmittelbar für unsere Bedürfnisse übertragbar sind, denn der Begriff der Schlüsselqualifikation ist ebenso wie die anderen Begriffe zunächst nur ein Etikett für bestimmte, im einzelnen noch nicht bekannte Kompetenzen. Sie aber gilt es zu suchen für die je bestimmte berufliche Grundbildung. Das Problem liegt deshalb in der Identifizierung und Operationalisierung von allgemeinen Kompetenzen. Die bis jetzt gar nicht geleistete Durchoperationalisierung bzw. detaillierte Umschreibung von fachlich-allgemeinen Kompetenzen ist vermutlich auch der Grund dafür, daß die verschiedenen Reformkonzepte zur beruflichen Grundbildung zwar die Diskussion um Schlüsselqualifikationen zur Kenntnis nehmen, aber kaum daraus Konsequenzen ziehen bzw. erst allmählich versuchen, durch eigene Arbeitsfeldanalysen Grundfertigkeiten und Grundqualifikationen bzw. Kompetenzen zu identifizieren.

c) Zur Entwicklung des Gedankens einer berufs-
feldumgreifender, beruflicher Grundbildung

Die ersten curricularen Reaktionen auf die gewandelten Qualifikationsanforderungen waren die Entwürfe von Stufenausbildungsplänen, wie sie z.B. auch das Berufsgrundbildungsgesetz von 1969 vorsieht. Es legt die Anzahl und den Charakter der einzelnen in sich geschlossenen Ausbildungsstufen fest. Die Stufe der Grundbil-

dung wird dabei durch die Angabe der Ziele erläutert: In ihr sollen als breite Grundlage für die Weiterführung der beruflichen Fachbildung und als Vorbereitung auf eine vielseitige berufliche Tätigkeit Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse vermittelt sowie Verhaltensweisen geweckt werden, die einem möglichst großen Bereich von Tätigkeiten gemeinsam sind. Zeitlich fast parallel dazu wurden im Bereich der schulischen Berufsausbildung die Reformkonzeption des Berufsgrundbildungsjahres entworfen. Es sollte eine andere Antwort auf das zunehmend dringendere Problem der Spezialisierung der Berufe einerseits und der damit zusammenhängenden Notwendigkeit einer fachlich weniger spezialisierten Basis andererseits darstellen:

"Es ist dann auch nicht verwunderlich, wenn die Zielsetzungen des Berufsgrundbildungsjahres und der beruflichen Grundbildung als erster Stufe einer Stufenausbildung ... insofern identisch (sind), als durch eine inhaltsgleiche Grundbildung für eine Gruppe verwandter Ausbildungsberufe eine frühzeitige Spezialisierung verhindert und berufliche Mobilität erleichtert werden soll. Damit stellen beide Reformkonzeptionen, Stufenausbildung und Berufsgrundbildungsjahr, einen Versuch dar, bereits in der beruflichen Erstausbildung den von der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung ausgehenden Zwängen zu Arbeitsplatz- und Berufswechsel Rechnung zu tragen" (SCHRÖDER 1974, S. 223).

Dieser Tendenz war schon vom Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES Rechnung getragen worden. So lesen wir dort: "Das Berufsgrundbildungsjahr soll eine möglichst breite Grundbildung auf Berufsfeldweite vermitteln.... Die berufliche Grundbildung umfaßt Kenntnisse, die für die Ausübung mehrerer Berufe in Frage kommen" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 183). Die in diese Zielsetzung einfließende Argumentation setzt sich in den "Empfehlungen zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens" (KULTUSMINISTER NW 1973, S. 34) fort. Sie findet

- 12 -

aber ihren deutlichsten Ausdruck in den Bildungsrats-
empfehlungen "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II"
(DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974). Dort besonders in dem
angehängten Gutachten von HEFRIANNS/WAGNER (vgl.
ebenda).

Ihre didaktische Kraft gewinnen die Vorstellungen des Bildungsrates bzw. die von HERRMANN/WAGNER nicht zuletzt dadurch, daß sie auf die noch in den anderen Reformmodellen geplante Beschränkung der Grundbildung auf ein bestimmtes, genau definiertes Zeitmaß (meist ein Jahr) verzichten zugunsten einer Flexibilität der Planung, die die Dauer der beruflichen Grundbildung abhängig macht von den didaktisch-curricularen Möglichkeiten, die das gemeinsame Bedeutsame zwischen den Berufen zuläßt. Entscheidend für die Bestimmung des Zeitraumes ist also das Verhältnis von gemeinsamen Lernmöglichkeiten in einer Grundbildung zu der für den speziellen Beruf erforderlichen Fachbildung; wobei "die Übergänge zwischen Grundbildung und Fachbildung ... fließend sind" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 63). Die sichermaßen ermöglichte flexible Planung schafft die Voraussetzung für die größtmögliche Mobilität der Schüler in einem Schwerpunkt. Denn zum einen wird vermieden, daß die Entspezialisierungstendenzen dadurch wieder aufgehoben werden, daß lediglich sehr eng verwandte Berufe aufeinander überzogen werden, wie es tendenziell in der Entwicklung der Stufenausbildung geschieht (vgl. SCHRÖDER 1974, S. 224), während unter der Bedingung eines großen Integrationspotentials, wie es sich etwa in gemeinsamen Tätigkeitsbereichen, Berufsmerkmalen und Funktionen artikuliert, die Planung über das vorgegebene Zeitmaß hinaus gedehnt werden kann.

(d) Der gymnasiale Bereich unter dem Aspekt beruflicher Mobilität

Nachdem die Forderungen einer beruflichen Grundbildung unter dem Aspekt der Mobilität im beruflichen Bereich knapp skizziert worden sind, soll nun hier im Sinne der eingeschlagenen Verfahrensweise, nämlich die Tendenzen und Entwicklungen im berufsbildenden und gymnasialen Bereich zu vergleichen, die Frage ge-

stellt werden, inwieweit sich auch innerhalb des gymnasialen Bereichs eine Tendenz abzeichnet, die auf eine Vermittlung beruflicher und sozialer Mobilität der Schüler hinläuft.

Meines Erachtens sind drei Aspekte zu beachten, die zugleich Entwicklungslinien des allgemeinbildenden Schulwesens auf der Sekundarstufe II umschreiben:

- 1) Zum einen kann angenommen werden, daß die zur allgemeinen Hochschulreife führende gymnasiale Bildung immer schon und in viel stärkerem Maße als es die berufliche Bildung je vermochte, dem auf soziale Mobilität zielenden Charakter der Ausbildung betont hat.
- 2) Die eingeleiteten Reformen des Gymnasiums zielen ebenfalls darauf ab, beruflich spezialisiertes Wissen zu vermitteln, so daß sich auch hier mit zunehmender Durchsetzung dieser Reformen die Frage nach der Notwendigkeit einer schwerpunktmäßig orientierten Grundbildung stellt.
- 3) Drittens vermittelt die Bildung im gymnasialen System der Sekundarstufe II Inhalte und Wissensbestände, die auf der gleichen Ebene wie die im berufsbildenden Bereich diskutierten extrafunktionalen Qualifikationen liegen.

Zu 1 (Mobilität)

Der Begriff der "Grundbildung" für den gymnasialen Bereich ist vor allem durch WILHELM FLITNER (vgl. z.B. 1959, 1965) in seinem Konzept "zyklischer Grundbildung" entwickelt und in die Planung zur Vereinheitlichung der Hochschulreife als ein "Anforderungsminimum ..., unter das sinnvollermaßen beim Beginn wissenschaftlicher Studien nicht zurückgegangen werden kann" (SCHEUER 1972, S. 417) eingebracht worden. FLITNERS Begriff umschrieb in erster Linie einen grundlegenden Wissensbestand, der in Form eines modifizierten Kanons den

Bildungsgedanken für seine (FLITNERS) Zeit

modifizieren und fruchtbar machen sollte. Dieses Anforderungsminimum, das z.B. im TUTZINGER MATURITÄTSKATALOG (vgl. SCHEUERL 1962) festgelegt worden war, bestätigte die traditionellen Gymnasialfächer und die an sie gebundene allgemeine Hochschulreife. Die "SAARBRÜCKER RAHMENVEREINBARUNG" (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ von 1960) und mehr noch die darauf aufbauenden Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien der Kultusministerkonferenz von 1961 beziehen sich auf den TUTZINGER MATURITÄTSKATALOG und führen damit die Diskussion in dem von ihm gesetzten Rahmen fort.

Der Minimalkatalog an Anforderungen oder auch der "Grundbildungskatalog", von dem SCHEUERL (vgl. 1965) spricht, ist in erster Linie dazu angelegt, ein Studium aller an einer Universität angebotenen Fächer zu gewährleisten. Entsprechend formuliert SCHEUERL als Anforderung der Hochschulen an das Gymnasium, "erstens, daß das Gymnasium die gemeinsame Grundbildung für alle Fakultäten und Fachrichtungen zu leisten habe und nicht schon durch vorweggenommene Spezialisierung nach Fakultäten oder Berufsrichtungen aufgeteilt werden sollte;...

zweitens, daß zur Grundbildung nicht einfach Wissenschaften erklärt werden können, deren Studium selber schon allemal jene Grundbildung voraussetzen muß: Kann man im Ernst geschmälerte sprachliche Fähigkeiten im Jugendalter durch Sozialwissenschaften oder Technologie ersetzen? Sind das überhaupt kommensurable Größen? Brauchen nicht gerade Techniker, Wirtschaftler und Lehrer in unserer mobiler und kleiner werdenden Welt Sprachen und noch einmal Sprachen?" (S. 57) In den Gedanken SCHEUERLS macht sich ganz deutlich die Tendenz bemerkbar, nicht mehr bloß auf der Grundlage umfassender Persönlichkeitsbildung zu argumentieren, sondern den Zwang zu einer breit ange-

legten Vorbereitung für die wissenschaftlichen Studien aus der zunehmenden Anforderung des einzelnen an seine Mobilität zu begründen. In gleicher Weise argumentiert die westdeutsche Rektorenkonferenz in ihren "Kriterien der Hochschulreife" (vgl. SCHEUERL 1972), wenn sie ihren Katalog des Anforderungsminimums damit begründet, daß "die allgemeinverbindlichen Orientierungen und Einsichten ... angesichts der Arbeitsteiligkeit und Mobilität der modernen Gesellschaft sowohl für das Verständnis wissenschaftlicher Zusammenhänge im Studium selbst als auch im Hinblick auf die verantwortliche Existenz derer erforderlich (sind), die sich durch wissenschaftliche Studien auf öffentlich besonders bedeutsame Berufe und gesellschaftliche Positionen vorbereiten" (S. 421). Der darin zum Ausdruck kommende Anspruch auf studienmäßige und berufliche Mobilität wird an den Gedanken der allgemeinen Studierfähigkeit und der Hochschulreife geknüpft und gilt als intentionales Prinzip der gymnasialen Oberstufe. Zugleich setzt mit der Bekräftigung des Gedankens der allgemeinen Hochschulreife eine weitere Differenzierung des Abiturs ein, die durch die Wahl von Grund- und Leistungskursen Schwerpunktbildungen ermöglicht. So lange die Spezialisierung aber nicht an berufsfachlich relevante Fächer gebunden war, sondern als ein Katalog von Grundkursen sich vor allem an den traditionell allgemeinbildenden Fächern wie z.B. Deutsch, Geschichte etc. orientierte, war mit dieser Tendenz nicht die Notwendigkeit einer umfassenden berufsfeldübergreifenden Grundbildung gegeben, sondern lediglich die Vermittlung einer Wahlreife für die jeweiligen Spezialisierungen (vgl. dazu Kap. 4.2.).

Zu 2 (Spezialisierung)

Mit zunehmender Erweiterung beruflicher Schulen als Zubringer für das Studium (z.B. Fachoberschulen) und zunehmender Einrichtung von Sonderformen stellt sich auch im gymnasialen Bereich die Frage, wie auf die inhaltlich-fachliche Spezialisierung zu antworten ist. Die faktisch etablierte Lösung wurde durch die Festlegung bestimmter Fächer mit allgemeinbildendem und wissenschaftspropädeutischem Charakter bestimmt. Diese Festlegung führte nämlich dazu, daß die Fachgymnasien (1) sich in ihren Lehrplänen den traditionellen Gymnasien angenähert haben und daher nicht in der Lage sind, einen berufsqualifizierenden Abschluß zu vermitteln. Und "auch in der Fachoberschule ist die Tendenz zu beobachten, die Anteile der berufsqualifizierenden Fächer zugunsten der allgemeinbildenden zu verringern" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 271). Diese Tendenz war das Ergebnis eines hinhaltenden Widerstandes besonders von seiten der Westdeutschen Rektorenkonferenz, deren damaliger Sprecher HANS SCHEUERL empfahl, doch auf das Fachabitur gänzlich zu verzichten, um nicht eine "Abseitsbildung" zu bewirken, die in eine bildungspolitische Sackgasse laufe (SCHEUERL 1965). Gleichwohl konnten sich auch die Verfechter des strikten Gedankens der Allgemeinen Hochschulreife auf die Dauer nicht der Frage verschließen und damit die zweite mögliche Antwort geben, nämlich auch andere Fächer als die der traditionellen gymnasialen Bildung "hochschulreif" zu machen. Diese Tendenz war begründet worden mit der in den 50-iger Jahren einsetzenden Installierung von Fachgymnasien, die zunächst lediglich die fachgebundene Hochschulreife vermittelten:

- Die Frauenoberschule , deren Abschlüsse zum Besuch einer pädagogischen Hochschule berechtigen;
- die Wirtschaftsoberschule, die das Studium der Wirtschaftswissenschaften ermöglicht;

- das technische Gymnasium, dessen Abschlußzeugnis zum Studium an technischen und pädagogischen Hochschulen berechtigt;
- das wirtschaftswissenschaftliche Gymnasium, das in einigen Bundesländern mit seinem Reifezeugnis die allgemeine Hochschulreife zuerkennen kann;
- die musischen und sozialwissenschaftlichen Zweige oder Züge von Gymnasien, die ebenfalls in einigen Bundesländern mit dem Reifezeugnis die allgemeine Hochschulreife attestieren (vgl. dazu DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 266).

Unabhängig von der Frage, wie "Studierfähigkeit" in diesen Schultypen ausgelegt werden kann, stellt sich mit der raschen Entwicklung gymnasialer Sonderformen die Frage, wie es innerhalb dieser einzelnen Schulen gelingen kann, eine die jeweilige fachliche Ausrichtung entsprechende und sie umgreifende Bildung zu installieren, die vor allem zum Studium in den entsprechenden verwandten Disziplinen oder auch zur Berufsausübung in entsprechenden verwandten Berufen befähigt. Die Spezialisierungstendenzen im gymnasialen Bereich, wie sie sich in den fachlichen Gymnasien manifestiert,⁽¹⁾ erfordert also ebenso Überlegungen zur Aufstellung allgemein-fachlicher Lernziele, die in einen bestimmten disziplinären und beruflichen Bereich umgreifen, wie die berufliche Grundbildung im beruflichen System unter dem Gedanken der Mobilität eine umfassende Kompetenz- und Qualifikationsbeschreibung erfordern.

(1)

Mit dem Begriff "Fachgymnasium" sind hier alle jene Schultypen belegt, die entweder die fachgebundene Hochschulreife oder auch über eine Schwerpunktsetzung die allgemeine Hochschulreife vermitteln (z.B. musische Zweige von Gymnasien).

Zu 3 (Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen im gymnasialen Bereich)

Der allgemeinbildende Charakter gymnasialer Bildung wird zwar immer auch inhaltlich verstanden, indessen fehlt es nicht an Versuchen, ihn im Sinne einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung oder einer allgemeinen Menschenbildung mit Hilfe formaler Kategorien auszustatten. Sie sollte vor allem der Denkschulung dienen. Auch der FLITNER'sche Gedanke der "zyklischen Grundbildung" war nicht nur ein Vorschlag zur Modifizierung der inhaltlichen Bindungen allgemeiner Hochschulreife, sondern auch der Versuch, ein Bündel methodischer Erfahrungen zu benennen, die ein Schüler zu machen habe, um auf ein Studium der Wissenschaften vorbereitet zu sein (vgl. dazu: KUTSCHA 1978). Indessen konnte dieser Gedanke nicht mehr alleine durch den Rückgriff auf den HUMBOLDT'schen Gedanken einer universalen personalen Bildung übernommen werden, weil diese besonders in der Folgezeit ihrer Adaptation im allgemeinbildenden Schulwesen kaum mehr mit den Anforderungen einer zunehmend technisierten Gesellschaft zu vereinbaren war. Vielmehr mußte der HUMBOLDT'sche Bildungsbegriff, so seine Verfechter, auf die modernen Lebensbedingungen umgedacht werden, damit das Gymnasium der ihr zukommenden Aufgabe, "der ... Jugend ein zureichendes Verständnis

der gegenwärtigen Situation unserer Gesellschaft und ökonomischen Wirklichkeit zu vermitteln ... und zugleich aufzuzeigen, welche Lebenshilfe wir heute der europäischen Tradition verdanken (nachkommen könne)" (LUTHER 1968, S. 107).

Das sollte besonders dadurch gewährleistet sein, daß die Gymnasien jene Tugenden des Denkens vermitteln wie "Urteilsfähigkeit, Vermögen zu logisch-wissenschaftlichem Denken, geistige Aufgeschlossenheit und Selbständigkeit, geistige Lebendigkeit und Beweglichkeit, Konzentrationsvermögen, Gedächtniskraft, Phantasiebegabung u.a.m." (ebenda). Darüber hinaus gilt es aber auch, so LUTHER, in den Höheren Schulen jene ethisch-praktischen Tugenden der "Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit, des Fleißes, der Arbeitsdisziplin, der Toleranz, Hilfsbereitschaft, des sozialen und kulturellen Verantwortungsbewußtseins, Rechtsempfinden, der Bereitschaft zu gewissen gebundenen, charaktervollen Entscheidungen, überhaupt der Pflege von Gesinnung, Charakter und Willen stärkerer Beachtung zu schenken" (ebenda).

Die Aufzählung dieser Kategorien erinnert in der Tat an jene allgemeinen Qualifikationen, die im berufsbildenden Bereich als extrafunktionale oder als Schlüsselqualifikationen bezeichnet worden sind. In dem Maße nun, in dem das Bildungssystem mit dem Anspruch konfrontiert wird, die Flexibilität und Mobilität ihrer Schüler und damit der zukünftigen Arbeitnehmer zu erhöhen, gewinnen nun jene Kategorien zunehmend an Bedeutung. Sie werden sogar derart gewichtig, daß bestimmte Fächer, die besonders dafür geeignet zu sein scheinen, diese allgemeinen Formen der Qualifikation zu vermitteln, aus ihrem Anspruch, einen bestimmten inhaltlichen Kanon zu vermitteln, entlassen und über fachdidaktische Reformbemühungen ganz auf die Vermittlung jener Qualifikationen abgestellt werden. Diese These soll

Feldern
am des eigensprachlichen Unterrichtes (also des
Deutschunterrichtes) an den allgemeinbildenden Schu-
len, darin eingeschlossen das Gymnasium, er-
läutert werden.

Die Formalisierung des Deutschunterrichtes begann
mit den Zweifeln über den Sinn und die Notwendigkeit
eines "höherwertigen" literarischen Kanons und der
Infragestellung von Literaturunterricht überhaupt.
Diese Wende in der Deutschdidaktik war mit guten
Gründen vollzogen worden und kann und sollte auch
nicht mehr rückgängig gemacht werden (vgl. dazu:
HEURSEN/LENZEN 1977). Sie ist aber lediglich der Be-
ginn eines Prozesses, an dessen Ende die jeweiligen In-
halte, die im Deutschunterricht behandelt werden und
zu vermitteln sein sollen, fast gänzlich beliebig
sind und lediglich für bestimmte Fertigkeiten und
Techniken wie z.B. "situationsadäquat sprechen" zu
können, "Texte gliedern" zu können, "grammatische Struk-
turen identifizieren" zu können etc. stehen. Auch ein
so vehementer Kritiker traditioneller gymnasialer
Bildung wie der schon zitierte HARMUT VON HENTIG,
mochte den Wert des Sprachunterrichts nicht negieren,
betonte aber, daß die eigene Sprache nicht unbedingt
zusammen mit Literatur zu vermitteln sei, sondern
auch mit anderen Fächern, wie z.B. der Pädagogik, der
Wirtschaft etc. (vgl. dazu: VON HENTIG 1968),
S. 145 f.). Deutschunterricht konnte somit als der
Ort der Vermittlung formaler sprachlicher Fähigkeiten
mit beliebigen anderen Fächern kombiniert werden.
Diesem Prozeß adäquat war die rasante Umsetzung lin-
guistischer Erkenntnisse in die verschiedenen Deutsch-
didaktiken (vgl. z.B. LENZEN 1972, 1973). Die "neue"
Wissenschaft Linguistik, zumal die strukturalistische,
war nämlich besonders dazu geeignet, sprachliche Struk-
turen und Prozesse aufzudecken, ohne sie an die Inhalte
des Sprechens zu koppeln (vgl. zur Kritik, HEURSEN 1977).

Die Umsetzung der neuen Wissenschaft in die Didaktiken des Deutschunterrichtes fiel zusammen mit dem, was GEORG PICT als "Bildungskatastrophe" bezeichnet hat, die die Bildungsplaner dazu zwang einzugestehen, "daß wir auf dem Felde des Bildungs- und Ausbildungswesen in der Welt noch nicht zu den Spitzenreitern gehören, weder qualitativ noch quantitativ" (Wissenschaftsminister LEUSSINK, zitiert nach HIRSCH, 1973, S. 206).

Diese als Katastrophe bezeichnete Lücke konnte aber, bei zunehmender Ausdifferenzierung des Wissens, nicht mehr durch die Expansion des inhaltlichen Wissen kompensiert werden, sondern durch die Vermittlung von Fähigkeiten, die es auch den Arbeitern ermöglichte, sich flexibel an immer neue Bedingungen anzupassen. Der Deutschunterricht schien dafür besonders geeignet zu sein, weil er selbst nicht unmittelbar zur Produktion beitrug, also nicht an bestimmte inhaltliche Anforderungen gebunden war, sondern als Grundlage für die neuen Produktionstechniken bzw. für die Bedienung neuer Mittel am Arbeitsplatz diente. Er konnte dies, indem er mit Hilfe der oben beschriebenen Formalisierung der Kommunikation, z.B. jede gesellschaftskritische Fragestellung ausblendete (vgl. dazu MAAS 1972) und nur noch die Aufnahme und Übermittlung sprachlicher Daten und Informationen zu seinem Ziel machte. Er kommt damit besonders den Tendenzen der Rationalisierung, der Automation, der Erweiterung der tertiären Dienstleistungsbereiche und damit der Notwendigkeit zu flexiblem Verhalten entgegen (vgl. zu den beschriebenen Tendenzen: HUISKEN 1972, besonders S. 305 ff.). Besonders im expandierenden Bereich der Angestellten- und Verwaltungsberufe wird es zunehmend erforderlich, formale Lern- und Arbeitsstrategien zu vermitteln, die als Grundlage formaler Aneignungsprozesse neuen Wissens wichtiger sind als die austauschbaren Inhalte. Nicht das Was, der Inhalt der Rede wird zum Maßstab der Effektivität

des Deutschunterrichtes, sondern das Wie, die Handhabung abstrakter Symbolisierung, die eine wichtige Voraussetzung arbeitsteiliger und kommunikationsintensiver Arbeit ist.

Zusammenfassung und kritische Perspektive

Wir können aus den beiden notizenhaften Umrissen der Entwicklung im beruflichen und allgemeinbildenden Schulwesen für eine berufliche Grundbildung zusammenfassen:

Fachliche Grundbildung hat auf die veränderten Qualifikationsstrukturen im Beschäftigungssystem derart zu reagieren, daß sie den Schülern ein Höchstmaß an Mobilität vermittelt.

Die Ausführungen zum Konzept allgemein-fachlicher Qualifikationen ("Schlüsselqualifikationen", "extra-funktionale Qualifikationen" etc.) und zur gegenwärtigen Funktion des Deutschunterrichtes hatten aber auf eine andere Sichtweise des Begriffes beruflicher Mobilität verwiesen. Sie ist nicht, wie ursprünglich angenommen, ein bloßes Verfügungspotential des einzelnen Arbeitnehmers über seine Arbeitskraft, sondern in erster Linie die Funktion sich ständig wandelnder wirtschaftlicher, industrieller und betrieblicher Anforderungen. Der Begriff "extra-funktional" ist selbst wieder ein funktionalistischer, insofern er auf der Grundlage der Analyse bestimmter Qualifikationsanforderungen bestimmt wird.

Die nicht selten anzutreffende Meinung, daß sich mit der Vermittlung beruflicher Mobilität dem Arbeitnehmer gleichsam zwangsläufig ein Raum zur Entfaltung seiner Mündigkeit auf tun würde, muß ebenfalls relativiert werden. Das wird deutlich am Begriff der "prozessunabhängigen Qualifikation". Die Problematik dieser Kategorie liegt darin, daß sie das Verhalten der Arbeiter gegenüber technischer Veränderung erfassen soll, daß sie

aber ihrerseits die Bedingungen und Auswirkungen, die zu jenen Erfordernissen geführt haben, nicht erklären kann. Die so vom Prozess technischer Entwicklung "unabhängig" gemachten Arbeitnehmer verlieren die Konstitutionsbedingungen eben jener Prozesse, in die sie verwickelt sind, aus dem Auge.

Die Relativierung des Begriffs der beruflichen Mobilität ergibt sich deshalb vor allem daraus, daß die Rolle der Arbeitenden insgesamt passiv bestimmt ist: Sie sollen auf veränderte Verhältnisse reagieren, d.h. sie sollen sich anpassen. Eine aktive Veränderung der Verhältnisse kommt nicht in den Blick.

Demgegenüber scheint die Inanspruchnahme des Bildungsbegriffes auch für das berufliche Lernen den Hinweis auf eine mögliche Erweiterung des Begriffes überschüssiger Qualifikationen zu geben. Dieser wurde ja nicht wegen seiner bisherigen Beschränktheit abgelehnt, sondern soll lediglich Modifikationen unterworfen werden. Die Inanspruchnahme des kritischen Bildungsbegriffs nämlich, wie er der Kollegschulkonzeption zugrunde liegt, verweist u.a. auf die Dimension der Persönlichkeitsbildung, also auf solche Lernziele, die nicht nur auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt sind, sondern als Kompetenzbeschreibungen anzugeben sind.

Das soll im folgenden erläutert werden:

Berufliche Mobilität und Flexibilität können sich unter bestimmten Umständen auch nachteilig für den Arbeitnehmer auswirken. Zu Zeit hohen Arbeitskräftemangels versuchen Unternehmer nicht selten, die berufliche Mobilität abzuwerten, indem sie sie nicht als Ausdruck einer besonderen Tugend, sondern als Ausdruck mangelnder Kontinuität und Disziplin, als Unzuverlässigkeit oder Ungenauigkeit, mithin als mangelnde Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber ausweisen. "In jedem Falle bestimmen die betrieblichen Ziele der Arbeitskräfteeinsatzpolitik ob, wann und für wen berufliche Flexibilität positiv oder negativ zu bewerten ist" (THOMSEN, 1978, S. 69). Flexibilität versteht sich hier also unter dem Anspruch der eigenen Bestimmung des Arbeitnehmers über seine Arbeitskraft als eine negative Größe. Zu Zeiten hoher Arbeitslosigkeit wird das auch unter einem anderen Aspekt deutlich. Denn die "Vermittelbarkeit" der Arbeitnehmer steigt in den Augen der Arbeitsämter mit deren Überschuß an Qualifikationen. Nun ist aber das Bedürfnis der Arbeitsämter, möglichst viel Arbeitslose auf Arbeitsstellen zu vermitteln, die eine Seite; die andere Seite ist der Wille und die Möglichkeit des Arbeitnehmers, seinen Arbeitsplatz auch zu wechseln, bzw. aus einem angestammten sozialen Bereich in einen anderen (andere Stadt, andereⁿ Beruf, anderen Freundeskreis etc.) überzuwechseln. Das Interesse des Arbeitsamtes auf erfolgreiche Vermittlung kann also dabei den persönlichen Bedürfnissen des zu Vermittelnden entgegenstehen. Sein Wille und seine Fähigkeit, den Arbeitsplatz zu wechseln, hängen von zahlreichen Faktoren ab, die außerhalb der berufsfachlichen Flexibilität liegen: Arbeitsplatzzufriedenheit, Sicherheit des Arbeitsplatzes, Beziehung zu Kollegen, Freunden, Verwandten, Schulbesuch der Kinder etc. Das bedeutet aber, daß erst die situativen Umstände eine Antwort darauf zulassen, ob es sinnvoll ist, den Arbeitsplatz zu wechseln oder eine andere Tätigkeit aufzunehmen. Das scheint erst dann geboten und vor den indivi-

duellen Interessen auch legitimierbar zu sein, wenn die Folgen beruflicher Flexibilität in einer inhaltlichen Beziehung zur Qualifikationserweiterung und zur Verbesserung der Reproduktionsbedingungen steht. (Vgl. THOMSEN, 1978, S. 70).

Will man nun die zusätzlichen Aspekte extrafunktionaler Qualifikationen in ein Konzept berufsfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen aufnehmen dann sind die bisherigen funktionalen Definitionen extrafunktionaler Qualifikation zu erweitern unter der Hinsicht, daß die Träger der Qualifikation, mithin die Arbeitnehmer, die Bedingungen, unter denen Mobilität entweder als Bonus oder aber auch als Stigma definiert werden, also die Strukturen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhangs, durchschauen und kritisieren lernen. Da, bezogen auf den Beruf, dieser Verwertungszusammenhang nicht allgemein-abstrakt angegangen und erkannt werden kann; es sei denn, man verlöre sich in allgemeinen Plätzen wie dem Grundkonflikt... -; sondern sich immer an einem bestimmten Beruf in einem spezifischen Berufsfeld zurückbinden lassen muß, ist es Aufgabe der beruflichen Grundbildung, über ihn aufzuklären. Ebenso sind die persönlichen Interessen kaum abstrakt zu definieren, sondern variieren diesseits allgemeiner Grundmuster je nach dem beruflichen Zusammenhang.

Ein Konzept, das versucht, diese Zusammenhänge beruflicher Mobilität aufzugreifen und sie in das Interesse des arbeitenden Subjektes an seiner Aufklärung um Mündigkeit zu stellen, hat Wolfgang LEMPERT (1971) mit der Idee beruflicher Autonomie entworfen. Berufliche Autonomie ist nach LEMPERT die subjektive Voraussetzung der Demokratisierung in den Betrieben. Unabhängig von der von LEMPERT (S. 146 ff.) aufgeworfenen Frage, wie weit sich berufliche Autonomie losgelöst von betrieblicher Autonomie bestimmen läßt, kann doch angenommen

werden, daß sie sich zumindest tendenziell auch gegen betriebliche Bevormundung herstellen läßt, insofern sie als subjektbezogene Kategorie immer auch eine Potentialität im Subjekt selbst darstellt. Sie ist die ihm eigene Basis, die es ihm erlaubt, unter unterschiedlichen Realisierungsbedingungen

Gründe und Ziele seiner Arbeit, seiner Flexibilität und Mobilität zu bestimmen. Berufliche Autonomie versteht LEMPERT als "Nutzung der (im Betrieb) vorgefundenen Spielräume" (S. 139); als den Versuch, "beim Management eine (der Verteilung von Qualifikation) adäquate Umverteilung der Arbeitsaufgaben zwischen den Arbeitenden und zwischen ihnen und ihren Vorgesetzten zu erreichen" (S. 148) und schließlich als den "Prozeß, in dessen Verlauf die traditionelle Dichotomie von Leitung und Ausführung Schritt für Schritt ersetzt wird" (S. 165). Die berufliche Autonomie begründet sich sowohl in einer fachlich breiteren Kompetenz als auch durch einen breiten Besitz politisch-gesellschaftlicher und humaner Kompetenz.¹

Entgegen den funktionalistischen Qualifikationsbegriffen versteht LEMPERT die Qualifikationen als ein Handlungspotential- und -wie ich hinzufügen- als ein Potential beruflich-fachlicher Kompetenzen -, das die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben und ihren technisch-organisatorischen Determinanten im Prozeß des Arbeitens ermöglicht. Da der Inhalt der Arbeitsprozesse nicht nur in der Erfüllung vor-

Ich verwende zu dem Zwecke der Beschreibung des Kompetenz-Syndroms, das für die Vermittlung beruflicher Mobilität als Bestandteil beruflicher Autonomie verstanden werden kann, die Begriffe des Bildungsrates (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S. 49 ff.)

definierter Aufgaben besteht, sondern vor allem auch eine Veränderung der Arbeitsaufgaben bewirken soll (kritisches Innovationspotential, LEMPERT), verliert der Begriff der Qualifikation seine enge Dimension. Er wird im Interesse des Lernenden konzipiert als die Fähigkeit zur Bewältigung von betrieblichen Arbeitsaufgaben in aktiver Auseinandersetzung mit diesen Arbeitsaufgaben, die dann zur Veränderung von Elementen der Arbeitsorganisation führen kann.

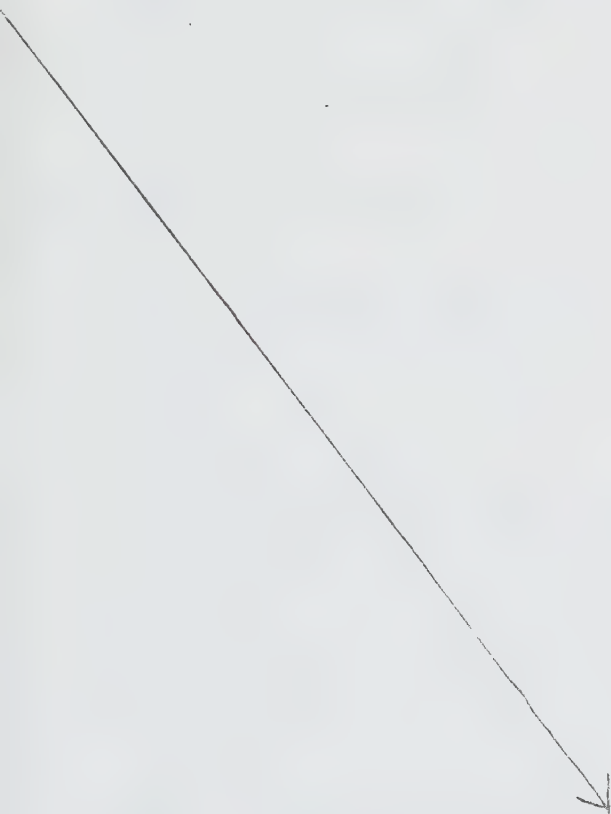
Grundbildung vermag nun sicherlich nicht die Gesamtheit jenes Handlungspotentials und erst recht nicht in einem bestimmten Zeitraum zu vermitteln. Wohl aber kann sie eine Basis legen, die für den weiteren Bildungsgang in der Kollegschule bestimmend ist.

Aufgabe wird es also sein, eine umfassende Sicht der beruflichen Rolle zu vermitteln und eine Kontinuität in der beruflichen Sozialisation, die ja mit Eintritt in die Kollegschule bei den Schülern beginnt, zu gründen, an deren Ende der Schüler in der Lage sein wird, über eine breite Mobilität selbst zu verfügen.

Dieses Handlungspotential möchte ich nicht wie LEMPERT als berufliche Autonomie bezeichnen, sondern wie im folgenden zu begründen sein wird, als die Basis beruflicher Identität.

4.5 Berufliche Identität

Der Eintritt in die berufliche Ausbildung fällt bei den meisten Menschen und so auch für die Schüler der Kollegschule in das Jugendalter. Dieses Alter ist gleichzeitig die entscheidende Phase für die Entwicklung der Ich-Identität (vgl. ERIKSON, 1970). Dabei spielt insbesondere die Berufsfindung eine wesentliche Rolle (vgl. ERIKSON 1970, 1974, besonders S. 135 f). Die Ausprägung der Ich-Identität, der Modus und Inhalt sekundärer Sozialisation bilden somit einen engen Zusammenhang. Die Voraussetzungen, die die Mehrheit der Jugendlichen für die berufliche Sozialisation mitbringt, sind aber eher skeptisch einzuschätzen. LEMPERT/FRANZKE (1976) führen dazu aus: "Es erscheint zweifelhaft, ob die Auszubildenden durch ihre vorberufliche Sozialisation hinreichend auf die berufliche Sozialisation vorbereitet werden: Zum einen, weil 15- oder 16-Jährige unter den bisherigen Bedingungen vorberuflichen Lernens auch in günstigen Fällen noch nicht fähig sein dürften, die typischen Anforderungen beruflichen Lernens hinreichend zu erfüllen, zum anderen wegen des unbefriedigenden Verlaufs der familiären und schulischen Sozialisation großer Gruppen, besonders der Unterschichtkinder, wobei die daraus resultierenden Mängel allenfalls durch eine außerordentlich intensive Förderung ausgeglichen werden können, die aber während der Berufsausbildung in der Regel ausbleibt." (S. 132) Hinzu kommt, daß vielfach mit unbefriedigenden Auswirkungen der beruflichen Sozialisation während der Ausbildung gerechnet werden muß, - jedenfalls, wenn man die Bildungsrechte der Schüler selbst als Maßstab anlegt. Die schon zitierten LEMPERT/FRANZKE (1976) umschreiben diese unbefriedigende Situation



- im Hinblick auf die fachlich-technischen Qualifikationen vielfach
 - mit unbegriffenen Einzelfertigkeiten,
 - mit vordergründigen, bruchstückhaften, einseitigen Vorstellungen über die betriebliche und gesellschaftliche Realität und
 - mit Verhaltensrezepten ohne (vorher oder nachher vermittelte) Einsicht in die Gründe, aus denen sie sich ergeben;
- Im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Bewußtseins und die Motivation häufig
 - mit dem Verharren auf einer niedrigen Stufe der kommunikativen Kompetenz, einer eher konventionellen als prinzipiellen Orientierung, einer unausgebildeten Ich-Identität und einer entsprechenden Unselbständigkeit sowie
 - mit Lernunlust und mangelnder Leistungsbereitschaft" (S. 135 ff.)

Als Folge dieses Mangels ergibt sich, daß "durch die vorzeitige Zumutung bestimmter Erwachsenenrollen aufgrund bestimmter ökonomischer Interessen... die Entfaltung der Persönlichkeit bis zu dem in unserer Gesellschaft erreichbaren, für ihre Weiterentwicklung nötigen, aber nicht allgemein erwünschten Niveau bei einem großen Teil der berufstätigen Jugendlichen verhindert (wird)". (S. 136)

Erinnern wir uns jetzt der Ausführungen zur beruflichen Mobilität und dort insbesondere der relativierenden Einschätzungen ihrer gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge, so wird nun deutlicher, wog_u es darum geht, wenn wir ein Element in der Grundbildung finden wollen, das den Schülern jene Fähigkeit vermittelt, die eigene

berufliche Laufbahn und die eigene Identität in einen für ihn überschaubaren und damit auch gestaltbaren Zusammenhang zu bringen. Denn neben den rein berufsfachlichen Zielen des Lernens sind darüber hinaus nun noch solche angesprochen, die im weitesten Sinne als politisch-gesellschaftliche umschrieben werden, z.B. solche, die den einzelnen Arbeitnehmer befähigen sollen, widersprüchliche Erwartungen an seine Berufsrolle zu erkennen und vor seinen eigenen Interessen abzuwägen. Mit dieser Umschreibung ist auf die Kategorie der "beruflichen Identität" verwiesen, insofern sie es dem einzelnen erlaubt, "im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern" (DÖBERT et al., 1977, S. 9).

Diese Bestimmung des Zieles beruflicher Sozialisation in der Kollegscheule als die Entfaltung der (beruflichen) Persönlichkeit bzw. der Entwicklung der Ich-Identität des jungen Menschen in der Kollegscheule kann sich auf den der Kollegschulkonzeption zugrunde liegenden kritischen Bildungsbegriffs stützen, insofern er auf die Vermittlung von allgemeinen Lernzielen im Prozeß der beruflichen Bildung abzielt: "Allgemeine Lernziele sind Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts (Hervorhebung von mir, G.H.) überschreiten" (PLAKO, 1972, S. 22). Das hier nun noch einmal in Erinnerung gerufene Bildungsprinzip der Kollegscheule (vgl. auch Kapitel 1), festgehalten im Prinzip der Kritik und der Wissenschaftsorientiertheit, nötigt aber den Planer einer beruflichen



Grundbildung, über die rein kognitive Ebene des Lernens hinaus, die anderen Prozesse und Antriebe der Personenwerdung des Schülers, seiner Emanzipation von Fremdbestimmung, die Erfüllung seines Rechts auf "Bildung (als) die Befreiung des Menschen zu sich selber" BLANKERTZ 1975, S. 68) in den Blick zu nehmen. Denn bloße Verwertbarkeit des Lernens in der Grundbildung vor den Ansprüchen des gesellschaftlichen Interesses ebenso wie die bloße Orientierung an technischen, kognitiv-fachlichen Zielen würde das was als "Personwerdung", als "Mündigkeit" oder "Autonomie" angesprochen ist, nicht vollständig erfassen, weil solchermaßen angelegte Lernprozesse sowohl vor den anderen Bereichen gesellschaftlichen als auch des individuellen Lebens halt machen würden: Ein Konzept beruflicher Flexibilität und Autonomie, das lediglich die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse benennt, ohne die affektiven und sozialisatorischen Bedingungen zu reflektieren, unter denen ein Individuum sich dazu bekennen kann, bliebe lediglich ein Postulat ohne Aussicht auf Durchsetzung. Extrafunktionale Qualifikationen wären als lediglich kognitive Bildungsziele obsolet, weil sie ohne eine entsprechend entfaltete Gesamtpersönlichkeit nicht dauerhaft verankert werden könnten.

Der am kritischen Bildungsbegriff orientierte Gedanke der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung kann demgegenüber die Ausweitung beruflichen Lernens auf die ganze Person anleiten, weil nicht der auf sein technisches und gesellschaftliches Funktionieren reduzierte arbeitende Mensch im Mittelpunkt der Überlegungen steht, sondern der gesellschaftsverbundene, technologisch und politisch handlungsfähige Mensch, dessen berufliche Qualifikationen ebenso entwickelt

werden wie seine Kommunikationsfähigkeit, sein Kooperationsvermögen wie auch seine kritische Loyalität.

Die hier nur sehr knapp und auszugsweise umrissenen Ziele der beruflichen Bildung, die über bloßes (technisches) Wissen hinausgehen, sind in einem umfassenden Sinne als Ziele des sozialen Lernens zu begreifen, insofern sie Interaktions- und Handlungskompetenzen der mit sich selbst identischen Individuen umschreiben. Die Orte dieser Art ausgerichteter Sozialisationsprozesse können neben der Schule auch die Familie und besonders für die berufliche Sozialisation der Betrieb sein (vgl. LEMPERT/FRANZKE, 1976, S. 131ff.). Im Rahmen eines Konzeptes beruflicher Grundbildung am Lernort der Schulen beschränke ich mich aber auf die Möglichkeiten, die dieser Lernort bieten kann.

Die Beanspruchung solcher Leitziele für den Unterricht sind weder für den berufsschulischen Bereich noch erst recht für den allgemeinbildenden Bereich neu.

Schon 1929 formulierte KERSCHENSTEINER, daß es nicht genüge, den Schüler von Berufsschulen in den Vollzug des Arbeitsprozesses einzuführen, sondern es die Aufgabe der Berufsschule sein müsse, darüber hinausgehende Fähigkeiten und Haltungen zu vermitteln. Dies gelte insbesondere für den "Unterricht als gemeinsame Veranstaltung", denn "im gemeinsamen Tun....sofern es nur auf freiem Willensentschluß aufgebaut ist, findet der Gemeinsinn seine beste Nahrung. Hier entwickelt sich das Verständnis für Ordnung der Gemeinschaft, für Unterordnung, für Überordnung und Einordnung. Hier sind die Möglichkeiten gegeben, moralische Einsichten und Interessen in moralische Handlungen umzusetzen. Hier kann der geistig, technisch, sittlich Begabte raten, führen,

helfen, sich hingeben an die Schwächeren", (wiederabgedruckt in: RÖHRS, 1967, S. 76). Kann man auch an den emphatischen und kaum heute noch verwendbaren Formulierungen Anstoß nehmen, so wird das Prinzip deutlich, daß nämlich mit der beruflichen Grundbildung auch andere als nur fachliche Ziele und Fertigkeiten vermittelt werden können und sollen. Zeitgemäßer und die heutigen Probleme treffender, aber dennoch auf der Linie des oben genannten Prinzips formuliert JOACHIM MÜNCH (1973): "Schließlich ist darauf zu verweisen, daß fachliche Kompetenz zwar ein wesentliches Element beruflicher Mündigkeit ist und bleibt, daß daneben aber mit immer größerem Gewicht die soziale Kompetenz ihren Platz erhält bzw. erhalten muß. Dazu gehört die Fähigkeit, die Position und Rolle anderer wie seiner selbst kritisch zu reflektieren ebenso wie die zu kooperativem Verhalten und rationalem Konflikt-Austragen." (S. 15) Auch die Erläuterungen zum Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes legen ausdrücklich fest, daß "der einzelne... seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend beruflich gebildet werden (soll), daß er sich im Berufs- und Arbeitsleben, auch bei erforderlichen Arbeitsplatz- oder Berufswechsel (Flexibilität) behaupten kann. Damit soll er gleichzeitig die Möglichkeit erhalten, die Fähigkeit zur Selbstentfaltung und sozialer Verantwortung zu entwickeln" (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, 1975, S. 12).

Das Gymnasium als Repräsentant des allgemeinbildenden Bereiches sah es seit der Humboldtschen Idee der Klassischen Bildung ohnehin als seine Aufgabe an, den Schülern zu einer harmonischen Entfaltung seiner Kräfte, zu einem als Persönlichkeit zu bezeichnenden Ganzen zu führen: "In jeder Erziehung, also auch an den

Öffentlichen Schulen, müssen alle Komponenten der Erziehung im weiteren Sinne enthalten sein: Die Erziehung im engeren Sinne, die charakterliche, sittliche Form, das Einbeziehen des jungen Menschen in das Ethos der Kulturwelt, in die er hineinwächst, die Ausbildung, das Übermitteln der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kulturtechniken, ohne die man als Erwachsener seinen Platz als Glied der Gesellschaft nicht ausfüllen kann, die Entfaltung der jedem jungen Menschen mehr oder weniger weit mitgegebenen Anlagen und der in ihm schlummernden geistigen und körperlichen Fähigkeiten zur vollen Funktionsbereitschaft und das Schaffen der Grundlagen für eine produktive, schöpferische Mitgestaltung an der Kultur" (HARTKOPF, 1968, S. 89). Auf diese Sicht der Erziehung, so HARTKOPF weiter, muß vor allem das Gymnasium den Akzent legen, "wo eine gewisse geistige Reife erreicht (werden) müsse" (ebenda).

Ein Grundbildungskonzept, das diesem Anspruch gerecht werden will und in seiner curricularen Planung deutlich zu machen versucht, daß sich berufliche Mündigkeit und Autonomie nicht von gesellschaftlich-politischen Fähigkeiten trennen lassen, sucht sich geeigneterweise eine Kategorie, unter der sich beruflich-fachliches und soziales Handeln so vereinigen lassen, daß die betroffenen Schüler in die Lage versetzt werden, die Bedeutung dieses Lernens für ihre Person und ihren gesellschaftlich-politischen Handlungszusammenhang zu befragen und ggf. zu hinterfragen.

Von LEMPERT ist der Begriff der beruflichen Autonomie geprägt worden als das subjektive Korrelat zur betrieblichen Autonomie. Den Begriff wählt LEMPERT gegen andere, von ihm gleichfalls genannte Varianten wie "Verantwortlichkeit", "Selbstverwirklichung" und "Mündigkeit" (vgl. 1971, S. 150 ff.), weil sich in dem Begriff der "beruflichen Autonomie" präziser der Anspruch auf Befreiung des Individuums von nicht zulässigen Zwängen artikulieren lasse. Indessen kann dieser Begriff auch Mißverständnisse produzieren etwa der Art, daß ihm ein rein subjektivistisches Verständnis zugesprochen wird, das Autonomie als die radikale Verabsolutierung subjektiver Ziele und Pläne ohne Bezug zur realen und sozialen Notwendigkeit beschreibt. Auch das von LEMPERT eingebrachte Attribut "beruflich" kann diesem Mißverständnis eigentlich nicht vorbeugen, weil es den Berufsbegriff auf seine bloße intellektuell-kognitive Seite verkürzt: "Beruf heißt, wenn das Wort heute überhaupt noch einen Sinn haben soll, die intellektuelle Qualifikation, die die Mobilität und Einflußnahme ermöglicht" (LEMPERT, 1971, S. 152). Damit scheint LEMPERT sich aber in eine berufspädagogische Richtung zu bewegen, die die Möglichkeiten beruflicher Bildung hinsichtlich der Erlangung allgemeiner Ziele wie der Mobilität, aber auch der sozialen Handlungsfähigkeit fast ausschließlich in einem höheren Grad der Theoretisierung der beruflichen Bildung ansiedelt, ohne deren notwendige Verankerung in der Person des beruflich Tätigen zu beachten.

Der begriffliche Rahmen, der sowohl die von LEMPERT eingebrachten Intentionen als auch die darüber hinausgehenden Absichten, subjektive Ansprüche und Verwirklichungschancen in der Person selbst zu begründen, ohne die gesellschaftlichen Umstände zu mißachten, umfaßt, wird m.E. besser durch den Begriff der beruflichen Identität erfaßt. Gleichzeitig wird damit ein theoretischer Rahmen gewählt, der anders als der Begriff der beruflichen Autonomie, - wie LEMPERT übrigens selbst beklagt (vgl. 1971, S. 155) - nicht in dem Maße der Gefahr ausgesetzt ist, durch unzulässige Abstraktionen von empirischen Möglichkeiten pädagogisch unbedeutsam zu werden. Das Identitätskonzept des symbolischen Interaktionismus, auf das hier zurückgegriffen wird, hat eben deshalb eine besondere didaktische Funktion, weil es auf reale Bezüge menschlichen Handelns eingeht und in der Kategorie der "sozialen Situation" beobachtbare und analysierbare Handlungsabläufe umfaßt (vgl. zur pädagogischen Bedeutung des symbolischen Interaktionismus auch BRUMLIK 1973).

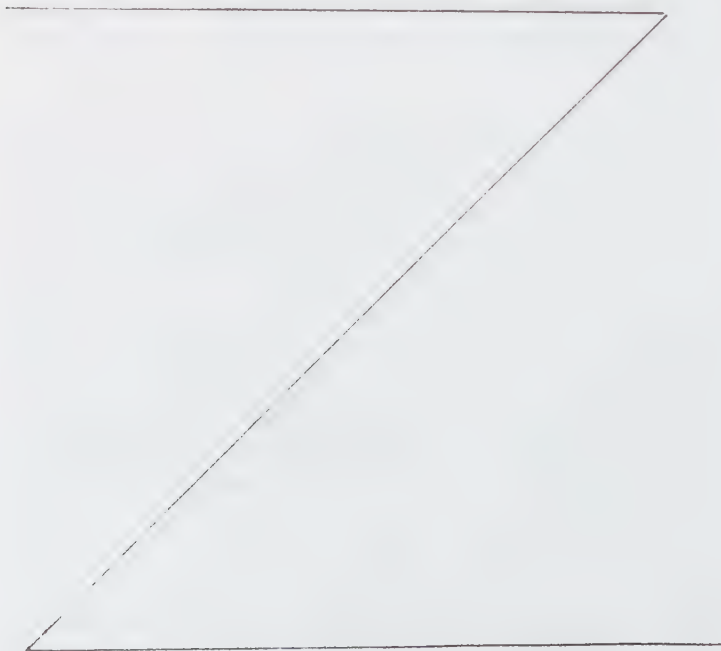
Nach interaktionstheoretischer Erklärung bildet sich die Identität des Menschen als Folge sozialer Interaktionen aus, als das jeweilige Ergebnis einer Kette von sozialen Handlungen, die gekennzeichnet sind von einem permanenten Prozeß der Interpretation und Definition von Bedürfnissen, Erwartungen, Regeln und Normen an das soziale Verhalten der an der jeweiligen Interaktion beteiligten Partner. Die Interpretationsleistungen und -spielräume werden abgegrenzt von der personalen Identität als der Fähigkeit des Individuums, die eigene unverwechselbare Biographie zu garantieren und so zu tun, als ob es einzigartig sei, und der sozialen Identität, mit der das Individuum beweist, daß es mit den Rollenerwartungen und Normen seiner Interaktionspartner übereinstimmt (vgl. dazu statt anderer: KRAPPMANN, 1971 und HABERMAS, 1973).

Die Ausbildung und die Entfaltung in der Ich-Identität vollzieht sich in der sozialen Situation. Der Begriff der sozialen Situation bezeichnet die Nahtstelle zwischen gesellschaftlichem Ganzen und einzelnen Individuum. Sie ist definierbar als der "Bestand von Werten und Einstellungen, mit denen sich der einzelne oder die Gruppe in einem Handlungsvorgang beschäftigen muß, und der den Bezug für die Planung dieser Handlung und Bewertung ihrer Ergebnisse darstellt" (THOMAS, 1965, S. 84). In der sozialen Situation manifestieren sich sowohl gesellschaftliche (objektive) Bestandteile als auch Produkte subjektiver Einschätzungen. Beide Momente sind in dem auch für unsere Zwecke wichtigen Begriff der Definition der Situation gefaßt. Er erlaubt es, die Situation zwar einerseits als von individuellen Bedürfnissen relativ unbeeinflusste stabile Größe hinzustellen, andererseits aber auch als handhabbare und durch individuelle Tätigkeit veränderbare Komponente anzusehen. Dem Begriff der Definition der Situation lassen sich nämlich zwei von verschiedenen Standpunkten aus gleichwertige Bedeutungen zuordnen. So kann darunter verstanden werden

- die Interpretation einer Situation durch ein Individuum (subjektiver Sinn) oder auch
- die kulturell tradierte Auffassung von verallgemeinerten und typisierten Situationen (objektiver Sinn).

In dem Spannungsverhältnis von objektiver und subjektiver Definition liegt nun die Chance des beruflich Tätigen, auf seine berufliche Situation Einfluß zu nehmen und in dem für ihn besten Fall seine eigene subjektive Definition zu einer objektiven zu gestalten.

Die Anbahnung, Entfaltung und der Ausbau von Ich-Identität ist ein prinzipiell unabgeschlossener Prozeß. Denn die jeweilige, sich in einer sozialen Situation darstellende Identität eines Individuums bildet sich nicht losgelöst von vorangegangenen Identitätserfahrungen, sondern ist eingebettet in die lebensgeschichtliche Entwicklung des Individuums. Mit jeder neuen Erfahrung ändert sich die Identität, ohne daß der einzelne die Änderung als einen Bruch erfahren muß. Jede durchgestandene, erlebte Situation geht in die Identitätsgeschichte eines Individuums ein und beeinflusst seine zukünftigen Identitätskämpfe: "Die Biographie geht...in jede Interaktion (als "persönliche Identität") ein und umgekehrt geht jede erlebte Interaktion mit den Charakteren der jeweiligen sozialen Identität und der Ich-Identität in die Biographie ein. Dies beruht auf der synthetischen Leistung des Subjektes" (GEULEN, 1977, S. 129).



Mit einer solchen dynamischen Konzeption einer subjektiven Ich-Identität verbietet es sich zugleich, das Subjekt in mehrere Identitäten zu spalten oder, um es auf unseren Zusammenhang eines Grundbildungskonzeptes zu transformieren, eine berufliche Identität von einer politischen, eine private Identität von einer öffentlichen zu unterscheiden. Eine solche Unterscheidung wäre zwar von einem analytischen Anspruch her zu rechtfertigen, insofern sich die Individuen im beruflichen Bereich oft ganz anders darstellen als etwa im häuslichen Bereich, indessen kann und muß das subjektive Bewußtsein des einzelnen diese "verschiedenen" Identitäten vor seiner eigenen Identitätsgeschichte in einen Zusammenhang erfahrbarer Ich-Identität bringen. Wenn wir im folgenden dennoch von beruflicher Identität sprechen als der "Erfahrung von Identität im situativen Kontext des Berufes" (GEISLER, 1974, S. 38), dann nur, um dem spezifischen Charakter der in einer didaktischen Konzeption von beruflicher Grundbildung angelegten sozialen Situationen besser gerecht zu werden.

3. Dimensionen und Faktoren beruflicher
Identität

Um dem didaktischen Anspruch eines pädagogisch wirksamen Konzeptes der Identitätsvermittlung in der Schule gerecht zu werden, kann die Analyse beruflicher Bildung als ein Ort der Gewinnung beruflicher Identität nicht bei der groben Dimensionierung stehen bleiben, sondern bedarf weiterer kategorialer Ausdeutung zum Zwecke der Anleitung der pädagogisch intendierten Prozesse.

Die Dimensionen in der beruflichen Identität lassen sich in Anlehnung an das oben kurz skizzierte Identitätskonzept des symbolischen Interaktionismus nun festlegen als die beruflich-personelle Identität und die beruflich-soziale Identität in der Bewältigung beruflich definierter Situationen. Die beruflich-soziale Identität gewinnt ihre Kraft aus dem System beruflicher Rollen in einer Gesellschaft, insofern es das Handeln des einzelnen in einer Interaktion vor den Erwartungen der Gesellschaft an seine berufliche Leistung festlegt. Diese Rollenerwartungen beschreiben in dem oben angegebenen Sinn die "gesellschaftliche Definition der sozialen Situation", ihr kann sich der in einer beruflichen Interaktion Eingespannte nicht gänzlich entziehen, ohne die Situation selbst zu sprengen, d. h. die Interaktion zu verunmöglichen. Die Reaktionen darauf wären in der Regel negative gesellschaftliche Sanktionen (vgl. POPITZ, 1967) und bei andauerndem Verhalten auf der Seite der betroffenen Subjekte anomisches Verhalten (vgl. z.B. DREITZEL, 1972). Die gegenteilige Reaktion auf die Rollenerwartungen, nämlich die vollkommene Anpassung ist ihrerseits als abnormes Verhalten zu qualifizieren, weil es die Ich-Leistungen und damit die Person des Individuums aus dem Handlungszusammenhang ausblendet. Sie ist deshalb auch fast nur in geschlossenen Institutionen aufzufinden. Indessen verlangen die sozialen Rollen nach der Theorie der symbolischen Interaktion auch nicht solchermaßen Verhalten, son-

dern fordern als Grundbedingung erfolgreichen Rollenhandelns ausdrücklich einen Spielraum für die subjektive Interpretation und Ausführung der sozialen Rolle. Erfolgreiches Rollenhandeln verlangt demnach, daß

- "- 1. Rollennormen nicht rigide definiert sind, sondern einen gewissen Spielraum für subjektive Interpretation durch die Rollenpartner lassen; daß
- 2. die Rollenpartner im jeweiligen Interaktionsprozeß nicht nur die gerade aktuelle Rolle übernehmen, sondern zugleich verdeutlichen, welche weiteren Rollen sie noch innehaben oder früher inne hatten; daß
- 3. mehr als ein vorläufiger, tentativer und kompromißhafter Konsens der Partner über die Interpretation ihrer Rollen im Regelfall nicht erforderlich ist" (KRAPPMANN, 1971, S. 50).

Der verpflichtende Charakter sozialer Rollen als Grundlage sozialer Identität erscheint in der Interaktion zunächst einmal durch den jeweiligen Interaktionspartner repräsentiert. Darüber hinaus gehen aber unabhängig von ihm auch situative Merkmale in die Interaktion ein, die diese präformieren. Sie werden in der Regel geprägt durch den institutionellen Rahmen, in den eine Situation eingebettet ist. Das Feld der sozialen Situation setzt den Rahmen von zulässiger Rollendistanz und notwendige Rollenidentifikation. Insofern ist auch die Möglichkeit distanzierter Rollenausübung nicht, wie bei GOFFMANN (1971) angelegt, Ausdruck individueller Ich-Stärke, sondern selbst eine Funktion der sozialen Rollen. HABERMAS (1973) hat diese Schwäche des interaktionistischen Modells der Rolle, die in der angeblichen sozialen Determiniertheit der Handlungen des Individuums gesehen werden muß, erkannt und der sozialen Identität als komplementäre Größe die

personale Identität gegenüber gestellt, die bestimmt wird durch die individuelle und einzigartige Biographie der Interaktionspartner. Die Erfahrung personaler beruflicher Identität bedeutet für das Subjekt den Versuch, in der eigenen beruflichen Biographie eine Kontinuität festzumachen, sie interpretatorisch aufzuarbeiten und sie im jeweiligen sozialen Interaktionsrahmen zu beweisen. Die Erfahrung personaler beruflicher Identität kann im berufserzieherischen Prozeß auf zweierlei Weise gefördert werden, indem Möglichkeiten der Selbstdarstellung geschaffen und Gelegenheiten gegeben werden, die eigenen Erfahrungen als Kontinuum der eigenen Biographie der Schüler selbst reflexiv aufzuarbeiten. Diese Kraft zur Selbstreflexion ist die eigentliche Triebfeder gelingender Entfaltung personaler Identität (vgl. auch HABERMAS, 1969).

Das Verhältnis von personaler (beruflicher) Identität sieht HABERMAS nun nicht wie noch GOFFMANN (1971) als ein Einfließen der persönlichen Identität in die soziale Rolle, sondern er konstituiert es als ein dialektisches Verhältnis, das er mit dem Begriff der Balance beschreibt (HABERMAS, 1973). Eine gelungene Interaktionssituation bedeutet nämlich nicht die volle Übernahme der dem Individuum angesonnenen Erwartungen, sondern erfordert ebenso eine Verdeutlichung der individuellen personalen Identität; Das aber auch nur insoweit, als unter Rückgriff auf seine anderen Rollen erkenntlich wird, daß es in verschiedenen Situationen zu verschiedenen Zeiten mit sich selbst identisch ist. Entscheidend für das Gelingen von Interaktionen ist demnach die Fähigkeit des Individuums, zwischen dem Akzeptieren der ihm zugedachten so-

zialen Identität (gesellschaftliche Erwartungen an die berufliche Rolle) und dem Widerstand gegen sie (Beibehaltung der personalen Identität) zu balancieren und damit seine (berufliche) Ich-Identität zu wahren. An dieser Stelle wird nun offenbar, warum die Konstruktion der beruflichen Ich-Identität dem Konzept beruflicher Flexibilität komplementär beigegeben werden muß. Berufliche Flexibilität als bloße fachliche Qualifikation öffnet sich (in dem oben beschriebenen Sinne) ganz den Erwartungen sozial definierter Rollen und macht den einzelnen Arbeitnehmer zur gesellschaftlich verfügbaren "Ware". Diesem Ansinnen tritt der einzelne als Individuum mit seinen je eigenen Wünschen und Bedürfnissen und Erfahrungen gegenüber, indem er seine personale berufliche Identität, die beschrieben ist durch seine Bedürfnisdispositionen und Interpretationen des sozialen Rahmens, in die Interaktion einbringt. In diesem Fall bestimmen nicht die betrieblichen Ziele der Arbeitskräfteeinsatzpolitik, wann und für wen berufliche Flexibilität positiv oder negativ zu bewerten ist, um das schon angeführte Argument von THOMSEN (1978) noch einmal anzuführen, sondern vielmehr vermag der einzelne Arbeitnehmer seinen Überschuß an Qualifikationen, seine Mobilität, vor seinen eigenen Bedürfnissen je nach Sicht zu entfalten oder zu verweigern.

In einem Zwischenschritt können wir nun die Ergebnisse des Dimensionierungsversuches beruflicher Identität zusammenfassen. Berufliche Identität kann demnach definiert werden als die

- Fähigkeit zu flexiblen Rollenhandeln zwischen den Ansprüchen der Rollenidentität und der Rollendistanz auf der Ebene der sozialen Identität. Dazu gehört auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des institutionellen Rahmens der Rollenperformanz.

- auf der Ebene der personalen Identität als d. Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion eigener Lebenserfahrungen und die Fähigkeit zum praktischen Handeln.

Diese Zusammenfassung kann aber lediglich ein Zwischenergebnis darstellen, weil die Entfaltung beruflicher Ich-Identität unlösbar gekoppelt ist an die Entfaltung kommunikativer Kompetenz, insofern nämlich die Sprache erst die Artikulation und Wahrnehmung von Rollenerwartungen ermöglicht und andererseits die in ihr angelegte Möglichkeit zur Metakommunikation, die Aufarbeitung eigener Erfahrungen, die ja eine Kette kommunikativer Interaktionen darstellen, erst zuläßt und zum dritten die Reflexion praktisch-normativer Orientierungsmuster im Medium des Diskurses (HABERMAS) erst durch die Mittel der Sprache in Kraft gesetzt werden kann.

Kommunikative Kompetenz als Diskursfähigkeit im HABERMASschen Sinne (vgl. 1973) setzt ein sprachlich sehr gut sozialisiertes Individuum voraus, das in der Lage ist, die dem sprachlichen System als universale Strukturen zugrunde liegenden Mittel und Regeln in einer idealen Sprechsituation einzusetzen. Diese Sprechsituation zeichnet sich dadurch aus, daß die Sprecher "weder sich noch andere über ihre Intention täuschen dürfen" (HABERMAS, 1973, S. 136) und daß sie alle die gleiche Chance haben, in gleicher Weise die von HABERMAS sog. vier Universalien der Rede (Repräsentativa, Regulativa, Kommunikativa und Konstativa) aufzugreifen und anzuwenden. Der Diskurs in dieser Form, anwendbar in der idealen Sprechsituation, kann nach eigener Aussage HABERMAS' nur als utopischer Vorgriff auf eine künftige Gesellschaftsform angesehen werden, in der mündige, sprachkompetente Bürger sich seiner bedienen, um frei von Zwängen legitimatorische Ansprüche und Aufgaben zu besprechen: "Wir wissen, daß die institutionalisierten Handlungen in der Regel diesem Modell reinen

kommunikativen Handelns nicht entsprechen, obgleich wir nicht umhin kommen, konträrktisch immer wieder so zu tun, als sei dieses Modell verwirklicht" (HABERMAS, 1973, S. 120).

Unabhängig von der Frage, ob dieses Modell reinen kommunikativen Handelns dennoch als idealer Maßstab für faktisch ablaufende Interaktions- und Kommunikationsprozesse gelten kann (vgl. z.B. LENZEN 1973), setzt hier pädagogische Kritik ein und gleichzeitig die Verpflichtung, pädagogische Kriterien der Vermittlung sprachlicher Fähigkeit als Teil der beruflichen Identität zu formulieren. Die pädagogische Kritik richtet sich in erster Linie auf die Praxisferne bzw. auf die Unmöglichkeit der Adaptation dieses Modells für das gegenwärtige schulische Leben und ich möchte präzisieren: Für die berufserzieherische Kommunikation. Denn weder können sprachlich im Sinne HABERMAS "excellent" sozialisierte Schüler vorausgesetzt werden, noch kann von jenen individuellen und institutionalisierten Bedingungen und Zwängen alltäglicher Kommunikation, von der schulische und berufliche Veranstaltungen bekanntlich ja ein Teil sind, abstrahiert werden. Ebenso gut wie die ausschließlich in der Sprache liegenden Bedingungsfaktoren müssen auch solche wie die psychische Disposition von Sprecher und Hörer, die Intentionen der Sprecher, ihr Rollenrepertoire und ihr Sozialstatus, die sozialen Zwänge, denen Sprecher und Hörer in der Kommunikation ausgesetzt sind etc., berücksichtigt werden. Über sie muß der in einer (beruflichen) Interaktion beteiligte Partner Bescheid wissen, wenn es ihm gelingen soll, die Situation im Sinne der Aufrechterhaltung seiner Identität und auch der Kommunikation mit anderen zu bestehen. Entwicklung beruflicher Identität als Vermittlung kommunikativer Kompetenz verlangt darüber hinaus auch die Aufklärung darüber, inwieweit der Schüler als Sprecher/Hörer in der Lage ist, die oben angegebe-

nen Faktoren zu erkennen und zu analysieren und zu berücksichtigen. Ebenso bedarf es aber noch der sprachlichen Fähigkeiten selbst. Gehen wir nämlich davon aus, daß die berufliche Interaktion wie auch die berufsverzieliche sich als eine sprachliche konstituiert, dann gewinnt die Qualität des Spracherwerbs und die Fähigkeit, mit der Sprache umzugehen, eine besondere Relevanz für Qualität und Quantität von Kommunikation und Interaktion im beruflichen Bereich und in der beruflichen Erziehung. Dabei erhalten besonders die sprachlich-sozialisatorischen Voraussetzungen, die Schüler und Auszubildende mitbringen, eine Bedeutung. Denn die Fähigkeit, sprachliche Mittel als Ausdruck und Artikulation eigener Interessen einzusetzen, variiert und differiert nach schichtenspezifischen festlegbaren Bedingungen. Darauf hat besonders BASIL BERNSTEIN (z.B. 1970) in seiner Theorie des sprachlichen Codes hingewiesen.

Er unterscheidet zwei Varianten des Spracherwerbs, nämlich den elaborierten und restringierten. Beide verteilen sich, so BERNSTEIN, schichtenspezifisch, wobei der restringierte eher der Unterschicht und der elaborierte eher der Mittelschicht ^{zu} gesprochen wird. Im Zusammenhang seines Konzeptes beruflicher Autonomie hat LEMPERT diese Differenzierung zum Anlaß genommen, Überlegungen über die Auswirkungen unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten auf die berufliche Sozialisation anzustellen. LEMPERT (1971) trifft in Anlehnung an HABERMAS eine weitere Unterteilung im Bereich des elaborierten Codes. Er unterscheidet zwischen dem analytischen und reflexiven Sprachgebrauch. Beide Arten des Sprachgebrauchs sind deshalb für die berufliche Sozialisation bedeutungsvoll, weil sich in ihnen unterschiedliche Strategien, sich zu einer beruflichen Rolle zu verhalten, manifestieren. Oder anders gesagt: Die Möglichkeiten, sich von der beruflichen Rolle im Sinne notwendiger Rollendistanz ^{zu} distanzieren, ergibt sich für den Einzelnen erst, wenn er einen bestimmten sprachlichen Code beherrscht; d.h. wenn er des reflexiven Sprachgebrauchs mächtig ist.

Der restringierte Code genügt für die Ausübung vieler der in unserer Gesellschaft anzutreffenden Berufe (vgl. LEMPERT, 1971, S.199ff). Indessen gestattet er nur eine sehr rigide Rollenidentifikation und damit, nach dem oben erläuterten Konzept beruflicher Identität, nur eine sehr eingeschränkte personale Identität. Für ein autonomes Rollenspiel fehlt einem Menschen, der dem restriktiven Sprachgebrauch verhaftet ist, die Sprache. Demgegenüber gestatten die sprachlichen Formen des elaborierten Codes zumindest eine Reflexion der im beruflichen Kontext gemachten Erfahrungen. Denn sie schafft die Möglichkeit, die Erfahrungen distanziert zu verarbeiten. Wenn es einem Subjekt nun gelingen soll, diese Distanzierung zu versprachlichen, wenn ihm also die Reflexion der Erwartungen an seine Berufsrolle gelingen soll, dann ~~bedarf~~ es der Fähigkeit, über die bloße Reproduktion des sprachlichen Solls hinaus seine eigenen Interessen in Bezug auf die ihm zugemuteten Rollenvorschriften zu artikulieren. Es ist dann dazu befähigt, wenn es die Bedeutungen einer Rollenvorschrift, ihren semantischen Gehalt zunächst erkennt, sodann seine pragmatischen Bezüge in Beziehung setzt, vor den möglichen Bedeutungen eigener Interessen prüft und beide in einer kreativen Leistung miteinander in Zusammenhang bringen kann. Die notwendigen Mittel dazu stellt der reflexive Sprachgebrauch zur Verfügung, mit dessen Hilfe die Differenzen zwischen den Rollenerwartungen und den eigenen Bedürfnissen thematisiert werden können. Reflexiv wird ein Sprachgebrauch genannt, in dem ein Sprecher die Möglichkeit der Distanz zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprechabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen etc. gewinnt. Das gilt besonders für die alltägliche Kommunikation in der beruflichen Interaktion, insofern sich in ihr Situationen konstituieren, die wechselnd, überraschend und neu, eine flexible Antwort auf die geänderten Anforderungen verlangen. Diese Situationen treten besonders dann im Beruf auf, wenn entweder der beruflich Tätige seine Rollenkompetenz im Sinne der Rol-

lendifferenzierung wahrnimmt oder die Rolle selbst keine genaueren Vorschriften darüber macht, wie sie auszufüllen ist, also einen großen Gestaltungsspielraum läßt.

Demgegenüber gestattet der nach HABERMAS sogenannte analytische Sprachgebrauch nicht die Distanzierung von vorgegebenen Rollen und damit die transformativ-reflexive Funktion entsprechender Erwartungen. Vielmehr eignet er sich in besonderer Weise für die Darstellung und Beschreibung sachlicher Zusammenhänge. Er wird deshalb besonders dort gefordert, wo Fachsprachen benutzt werden. Dementsprechend charakterisiert er sich durch folgende Merkmale: (vgl. zum folgenden auch IVO (1975)).

- Alles für die Darstellung Notwendige wird verbalisiert (Prinzip der Explizitheit des Sprechens).

Dieses Prinzip ist für den (wissenschaftlichen) Erkenntnisfortschritt insofern von besonderer Bedeutung, als es erst durch die offenlegende Artikulation von stillschweigenden Voraussetzungen deren Einfluß auf die Erkenntnis erfahrbar und damit rationaler Kontrolle zugänglich macht. Es ist auch politisch bedeutsam, insofern versteckte Ansprüche, Interessen und Motive explizit gemacht werden.

- Die verwendeten Begriffe dürfen nicht vage oder mehrdeutig sein (Prinzip der Präzision).

Konsequent zu Ende gedacht, führt dieses Prinzip zur Entwicklung formalisierter Sprache und logischem Kalkül.

- Gefühlsmäßig suggestive Gehalte und Nebenbedeutungen von (alltäglichen) Worten sollen vermieden und unterdrückt werden. (Prinzip der Vorrangigkeit der Darstellung).

Dieses Prinzip sichert insofern Erkenntnisfortschritt, als es seinen Benutzer (zumal dem Forscher) vor der Ablenkung durch affektive Einflüsse, denen er in anderen Kontexten ausgesetzt ist, bewahrt.

Die Vermittlung des analytischen Sprachgebrauchs erscheint unter der Forderung nach Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens auch für die berufliche Bildung notwendig. Indessen darf die Forderung nach Vermittlung kommunikativer Kompetenz im beruflichen Bereich aus den oben dargelegten Gründen nicht ^{dabei} stehenbleiben, sondern muß sich auf die ganze Breite sprachlicher Notwendigkeiten und Möglichkeiten in beruflichen Situationen beziehen.

Die hier erhobene Forderung muß aber deutlich als solche gekennzeichnet werden und auf ihre unterrichtspraktische Realisierbarkeit hin erst noch geprüft werden, denn

abgesehen von der Frage, ob die von LEMPERT versuchte Zuordnung bestimmter Sprachgebräuche zu einer Einteilung von Berufen in der Art stimmig ist (vgl. LEMPERT, 1971, S. 208 ff), müssen wir noch zwei für unsere Belange wichtige Fragen stellen, nämlich:

- Mit welchen sprachlichen Voraussetzungen treten die Schüler in die Berufsausbildung ein? und
- kann auf ihre sprachliche Sozialisation überhaupt noch Einfluß genommen werden, und wenn ja, welche Maßnahmen müssen dazu ergriffen werden?

Um die ^{erste} Frage beantworten zu können, bedarf es außer eines analytischen Instrumentariums etwa in der Art eines Diagnosebogens sprachlicher Fähigkeiten, das die sprachlichen Kompetenzen erfaßt, auch eines Modells sprachlicher Sozialisation, das verspricht, auch noch im Jugendalter die sprachliche Entwicklung der Schüler zu beeinflussen. Beides kann und soll hier nicht entwickelt werden, indessen dürfte deutlich geworden sein, daß die berufliche Bildung im Unterricht, zumal in der Grundbildung, zu einer Zeit also, in der sich die sprachliche Sozialisation im Beruf noch nicht verfestigt hat, besonderen Wert auf die Ausbildung kommunikativer Kompetenz der Schüler legen muß. Der Ort dafür sind die beruflichen Situationen, weil nur dort der Zusammenhang zur beruflichen Tätigkeit hergestellt werden kann. (1)

Anmerkung 1:

Diese Forderung beruft sich insbesondere auf die wenig guten Erfahrungen, die mit einem von der beruflichen Lebenswelt abgelösten Deutschunterricht gesammelt worden sind. Was dort an - formalen - Qualifikationen vermittelt wird, wird von den Schülern bestenfalls kurzfristig rezipiert, ohne daß ein durchgreifender Effekt feststellbar ist. Vgl. dazu aber auch RUMPF, 1976, BEHR et. al., 1975).

Wie aber, so müssen wir nun auf die andere oben gestellte Frage eingehen, ~~steht~~ es überhaupt um die Vermittelbarkeit der skizzierten sprachlichen Kompetenzen im spracherwerbstheoretisch gesehen fortgeschrittenen Alter der Schüler in der Sekundarstufe II?

Seitens der Spracherwerbsforschung gibt es, soweit mir bekannt, keine bedeutsame Studie, die den Spracherwerb als Form des Erwerbs einer bestimmten Grammatik über das zehnte Lebensjahr hinaus verfolgt. Indessen gehen Untersuchungen zur pragmatischen Verwendung von Sprache davon aus, daß im Bereich der Sprachpragmatik der Mensch noch über den Abschluß des grammatischen Spracherwerbs hinaus lernfähig ist (vgl.z.B. GROSSE, 1971). Die Vermittlung analytischen und reflexiven Sprachgebrauchs als Formen der pragmatischen Verwendung von Sprache ist demnach nicht nur notwendiger Bestandteil beruflicher Identität, sondern prinzipiell auch möglich. Die Vermittlung ist möglich, insofern schulische Berufsbildung entgegen den vorfindbaren Strukturen betrieblicher Ausbildung die Möglichkeit hat, durch ein systematisches Angebot adäquater beruflicher Lernsituationen, deren sprachliche Bewältigung und Thematisierung und damit auch die Entfaltung entsprechender sprachlicher Fähigkeiten anzuleiten. Die Vermittlung entsprechender sprachlicher Kompetenzen ist notwendig, insofern sich persönliche Identität erst durch die kritische, mit Hilfe bestimmter Sprachformen durchgeführte Reflexion der in schulischer und beruflicher Interaktion gemachten Erfahrungen entfaltet. Sie ist weiterhin notwendig, insofern auch die soziale Identität und das balancierte Verhältnis von Rollenidentifikation und Rollendistanz durch das Maß kommunikativer Kompetenz mit bestimmt werden.

(b) Zur Kritik des Konzeptes subjektiver
Ich-Identität

Erinnern wir uns der Ausgangsfrage des Kapitels, die nach der Notwendigkeit und Möglichkeit sozialen Lernens in der beruflichen Grundbildung zielte, so stellt sich jetzt, nachdem soziales Lernen als ein auf die Gewinnung von Ich-Identität ausgerichtetes Lernen qualifiziert wurde, eine andere Frage, nämlich inwieweit hier nicht der Versuch unternommen wird, den sozialen Charakter sozialen Lernens, auf den sein Attribut ja schließlich verweist, zu vernachlässigen zugunsten eines Verständnisses, das sich lediglich auf die möglichst reibungslose Durchsetzung eigener Interessen und der Erstarkung nur der eigener Person der Schüler beschränkt?

Ebenso könnte auch der Vorwurf erhoben werden, daß auch die Lösung konflikthafter Prozesse in unserer Gesellschaft in die bloße Verantwortung und Stärke des einzelnen Individuums gelegt ist, ohne ihre gesellschaftlich-politischen Bezüge wirklich offenzulegen.

Die Fragen so oder so ähnlich zu stellen, kritisiert zugleich ein Verständnis von personaler und sozialer Identität, das seine Legitimation lediglich aus der besonderen Losgelöstheit des einzelnen von seiner Gesellschaft schöpft. Das Individuum kennt keine Verbindung mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft, die nicht nur Konkurrenten sind. Diese Kritik ist schon

früher geäußert worden und richtet sich zu allererst auf die Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft, von Individualisierung und Sozialisation (vgl. z.B. die Diskussion um die Theorie sozialer Rollen: HAUG 1970, 1972 A, 1972 B und DREITZEL 1972 wie auch FURTH 1971). Um seine Identität zu wahren, muß das Individuum seine eigenen Interessen gegen andere durchsetzen. Vorausgesetzt wird dabei eine fundamentale Diskrepanz zwischen feststellbaren und artikulierten Bedürfnissen der Individuen und den materiellen Ressourcen zu ihrer Befriedigung. Auf diesen Grundlagen hat auch Jürgen HABERMAS seine Überlegungen zur Kritik der funktionalistischen Rollentheorie entwickelt. Diese geht, so HABERMAS, davon aus, daß zwischen den Teilnehmern einer Interaktion eine vollkommene Komplementarität der Rollenerwartungen besteht, die beiderseitige Anerkennung voraussetzt und die Interaktion ohne Konflikte erlaube: "Empirisch besteht aber kein Anlaß zu der Annahme, daß dieser Komplementarität auch eine Gegenseitigkeit der Leistungen und der faktischen Befriedigung entsprechen muß.... Empirisch besteht eher Anlaß zu der Annahme, daß in allen bisher bekannten Gesellschaften ein fundamentales Mißverhältnis zwischen der Masse der interpretierten Bedürfnisse und den gesellschaftlich lizenzierten, als Rollen institutionalisierten Wertorientierungen bestanden hat" (HABERMAS 1973, S. 125). Damit aber gerät der Mangel, die Knappheit der Ressourcen, in den Schein einer gesellschaftlichen Konstanten, und dementsprechend ^{erscheint} das Individuum notwendigerweise als ein einzelner Kämpfer um das eigene Überleben, das seine soziale Situation als das Resultat seiner eigenen Anstrengung zur Sicherung seines materiellen Lebens begreift und begreifen muß. Das Ideal des bürgerlichen Individuums schimmert durch. Entsprechend erscheint der Begriff der Identität als eine Abstraktion des Verhaltens bürgerlicher Individuen.

Erich WULFF hat in seiner Kritik an der Ideologie der Selbstverwirklichung diesen Zusammenhang aufzuzeigen versucht: "Das bürgerliche Ich-Ideal individueller Selbstverwirklichung wird ... am Modell des Privateigentums sich aneignenden, seinen Besitz verteidigenden und hinter diesem sich verschanzenden kapitalistischen Geschäftsmann gewonnen; die geforderte Ich-Leistung ist dementsprechend die exkludierende, privative Aneignung von Besitz. Das 'Ich' bestimmt sich unter solchen Umständen selber als ursprünglichsten, eigensten unveräußerlichen privaten Besitz, den niemand einem nehmen kann.... Individuelle Selbstverwirklichung reduziert sich immer mehr auf den Aspekt der Aneignung von Besitz; sie geschieht nicht mit anderen gemeinsam, sondern auf deren Kosten" (1969, S. 245). Die individualistische Sichtweise der Ermöglichung von Ich-Identität entspricht ursprünglich dem methodologischen Vorgehen des ihm zugrundeliegenden interaktionstheoretischen Paradigmas. Die Methode des symbolischen Interaktionismus, auf dessen Grundlage das Konzept beruflicher Identität dargestellt wurde, zielt nämlich auf die genaue Beobachtung mikro-soziologischer Prozesse möglichst dicht an der Praxis ab und versucht eine phänomenologische Beschreibung dessen, was die dort Interagierenden tun und wollen. Die Überschaubarkeit des soziologischen Beobachtungs- und Handlungsfeldes wird aber erkaufte um den Preis des weitgehenden Ausschlusses gesellschaftlicher Bedingungen, die für das Sosein dieses Handlungs- und Beobachtungsfeldes verantwortlich zu machen sind. Neben diesen methodologischen Bedenken, sind aber noch einige andere anzuführen. Denn offensichtlich entwickelt und vollzieht sich das so gesehene Konzept subjektiver Ich-Identität, das soziale Prozesse in den 'Willen' der jeweils beteiligten Individuen legt und deren Konvention verfügbar macht, in den Formen mittelschichtspezifischer Lebensweise.

Die Erziehungstechniken der Mittelschichteltern

(vgl. dazu: OEVERTANN, 1966; HARENEMAS, 1973) ermöglichen und unterstützen nämlich offensichtlich erst den Erwerb von Qualifikationen des Rollenhandelns und der Identität wie Rollenidentifikation, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz und der entsprechenden Qualifikationen der Rede. Demgegenüber muß ein mögliches Konzept der Ich-Identität, das auch für die Angehörigen der Unterschicht repräsentativ und relevant sein soll, deren unterschiedliche Sozialisationserfahrungen berücksichtigen. Das verweist in erster Linie auf die Arbeitsplatz Erfahrungen, denen in dem Maße stärker zu entsprechen ist, wie nicht das bloße, individualistisch- autonome Verhalten als Bestimmungsgröße gesetzt wird. Denn gerade das erfährt ein Arbeiter ja, daß sich für ihn als einzelnen die Widersprüchlichkeiten seiner Arbeit als unvereinbar erweisen. Bedacht werden muß daher, daß Handlungsautonomie in bestimmten gesellschaftlichen und damit auch beruflichen Situationen die Orientierung am gemeinsamen Handeln mit Menschen gleicher Interessenslage und Wertorientierung einschließt. In ähnlicher Weise identitätszerstörend wirkt sich auch der widersprüchliche Charakter zwischen den Erfahrungen der Unterschicht_kinder in der Familie und am Arbeitsplatz auf der einen und der Mittelschichtsorientierung der Schule auf der anderen Seite aus. Die Schule greift nämlich die Individuierung in der oben skizzierten Perspektive als einen Gegensatz von Vergesellschaftung und individuierender Erziehung als zunehmender Vereinzelung (vgl. dazu: Pressel, 1970).

Dieser sozialen Mechanik kann die Konzeption eines sozialen Lernens, das die gesellschaftliche Perspektive individuellen Handelns unter der Kategorie solidarischen Handelns wieder einholt, entgegenwirken (vgl. dazu auch: Prior, 1976, und zur kritischen Relativierung: Kuhn, 1976).

Von hier her wären die Begriffe Individuierung und Vergesellschaftung auch nicht als Gegensätze oder Alternativen, sondern als sich bedingende Kategorien zu fassen. Die Identität eines Individuums wäre dann die Entfaltung einer Person, die sich entwickelt in der Solidarität mit anderen Individuen. Sprache wäre dann nicht der bloße Mechanismus des eigenen Individuierungsprozesses, das bloße Mittel zur Reflexion der eigenen Erfahrungen, mithin der eigenen Biographie, sondern würde in ihre ursprüngliche Funktion zurückgesetzt, als ein kollektiv verfügbares Medium der Organisation von eigenen und gemeinsamen Erfahrungen zu dienen (vgl. dazu: KLUGE/NEGT 1975). Die aus diesen nur ansatzweise vorgebrachten kritischen Überlegungen zur Theorie der Ich-Identität im Paradigma des symbolischen Interaktionismus zu ziehenden Konsequenzen für ein Programm sozialen Lernens in der beruflichen Grundbildung werden etwas deutlicher: Weder kann soziales Lernen nur als Anpassungsstrategie verstanden werden, wie es etwa den sozio-linguistisch orientierten Sprach-Kompensationsprogrammen der frühen siebziger Jahre vorgeworfen werden konnte (vgl. dazu z.B. EHLICH et al.), noch kann es die bloße individualistische Autonomie zum Programm erheben, wie es häufig in Konzepten zur Entfaltung politischer und kommunikativer Kompetenz geschieht, die diese als Durchsetzung der eigenen Interessen ohne Berücksichtigung anderer definieren (vgl. z.B. für den Bereich des Deutschunterrichtes: KOCHAN 1973)

Ein erster Ansatz, der in der beruflichen Bildung oder genauer gesagt in der gewerkschaftlichen Bildung von Arbeitnehmern diese Position berücksichtigt, ist das Konzept soziologischer Phantasie von Oskar NEGТ (1971): NEGТ geht davon aus, daß entgegen aller subjektiven Bewußtlosigkeit über die realen Verhältnisse der Widerspruch der gesellschaftlichen Schaffung und der privaten Aneignung von Gütern für den

einzelnen Berufstätigen bestimmend ist. NEGT konstatiert, "daß der heutige Arbeiter in einer permanenten Spannung zwischen dem Gefühl der Unabwendbarkeit seiner sozialen Lebensbedingungen und dem Wunsch lebt, nicht mehr Arbeiter sein zu müssen. Diese Spannung wächst offenbar in dem Maße, wie die Entwicklung der Produktivkräfte den Widerspruch zwischen der privaten Verfügung über die gegenständlichen Arbeitsbedingungen und der gesellschaftlichen Produktionsweise verschärft, die Bereitschaft der Arbeiter zur Identifikation mit den traditionellen Zielen der Arbeiterbewegung dagegen nachläßt" (NEGT 1971, S.33). Diese Widersprüche, wie die widersprüchliche Verarbeitug der Erfahrungen schlagen sich nach NEGT in einer sozialen Topik nieder, in stereotypisierten Klischees der Arbeiter wie z.B. "Arbeitslosigkeit" etc. In ihnen artikulieren sich nicht nur die Beurteilungen gesellschaftlicher Probleme auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen, sondern sie bieten sich auch einer Analyse hinsichtlich des in ihnen festgelegten Erfahrungszusammenhanges bestimmter Gruppen an. Die Bedeutung dieses Erfahrungsgehaltes erlaubt neben der Aufarbeitung historischer Prozesse einen Bezug zur individuellen Lage des Einzelarbeiters. Dabei können die Muster sozialer Topik je nach der Gruppe der Berufstätigen (Arbeiter, Angestellte, Beamte etc.) unterschiedliche Ausformungen und Ausdeutungen gewinnen. Auf diese Weise werden im Rückbezug auf individuelle und kollektive Erfahrungen, exemplarische Lernprozesse (NEGT) initiiert. Das Ziel sieht NEGT in der Entfaltung soziologischer Phantasie, ~~der~~ im Anschluß an MILLS (1963) definiert als die Fähigkeit, politische, psychologische und soziologische Perspektiven miteinander zu verbinden. Sie ist die Fähigkeit, "strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen

Ereignissen zu erkennen" (NEGT 1971, S. 29).

Soziales Lernen unter diesem Ansatz wird mittein nicht als bloße Anpassungsstrategie gegen die eigenen Erfahrungen an die Wünsche der Gesellschaft verstanden, sondern als eine Form der Aufarbeitung und Ermittlung eigener und gemeinschaftlicher Erfahrungen.

(c) Zusammenfassung und Konsequenzen

Für die curriculare und unterrichtliche Organisation einer beruflichen Grundbildung lassen sich aus dem in diesem Kapitel Gesagten folgende Leitlinien gewinnen:

Neben der Vermittlung rein fachlicher Lernziele

stehen in einer Grundbildung auch solche des sozialen Lernens im Mittelpunkt. Sie beziehen sich im Sinne des kritischen Bildungsbegriffes auf die Entfaltung der mündigen Person des Schülers. Sie ist im Rahmen der Grundbildung definiert als die Entfaltung von beruflicher Identität.

- Im Sinne eines Unterrichtes, der die Entfaltung beruflicher Identität anbahnen will, müßten auch die methodischen Arrangements so angelegt sein, daß sie soziale Lernziele fördern.
- Zur Entfaltung beruflicher Identität gehören die Entfaltung personaler Identität z.B. über das Medium der Selbstreflexion wie auch die Entfaltung sozialer Identität über das Medium der Kritik der beruflichen Rolle.
- Die zentrale Kategorie, die berufliche Identität erst ermöglicht und darstellt, ist die Sprache. Die Vermittlung beruflicher kommunikativer Kompetenz ist deshalb nicht eine Residualgröße beruflicher Grundbildung, sondern muß im Unterricht über die Aneignung von Fachsprachen den analytischen Sprachgebrauch und über die Reflexion eigener und gesellschaftlicher Erfahrungen und Tatbestände den reflexiven Sprachgebrauch fördern.

-Die berufliche Identität ist nicht nur auf die individualistische Handhabung und Verfügung über soziale Situationen abgestellt, sondern impliziert gleichermaßen das Vermögen, in solidarischem Handeln mit anderen eigene und gemeinsame Ziele durchzusetzen.

5.1 Können berufspädagogische Überlegungen für
den Bereich der Ausbildung von Sozialberufen
übernommen werden?

Die Bedingungsanalyse zu der Funktion und Zielsetzung beruflicher Grundbildungskonzepte stütze sich in erster Linie auf Literatur zum berufserzieherischen Bereich. Schaut man aber unter Frage nach, was dort für die Ausbildung der sozialpädagogisch orientierten Berufe niedergelegt ist, dann bietet sich ein merkwürdiges Bild: Die Bestandsaufnahme des schulischen (beruflichen) Ausbildungssystems erwähnt zwar immer auch das Berufsfachschul- und das Fachschulwesen, in dem ja die Ausbildung helfender Berufe angesiedelt ist. Die didaktisch-curricularen Überlegungen hingegen klammern fast immer wenn nicht die gesamte Fachschulebene, so doch zumindest den sozialpflegerischen Bereich aus (vgl. z.B. SOMMER, 1976, SCHMIEL, 1976, LEMPERT/FRANZKE, 1976). Noch 1977 begrüßt der Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen ausdrücklich "jede Initiative des Kultusministeriums, die darauf abzielt, sozialpädagogische Bildungsgänge in das Gesamtgefüge beruflicher Bildung einzufügen und damit eine Vergleichbarkeit mit anderen Fachberufen herzustellen" (vlbs, 1977, S. 76)".

Die Beschränkung der berufspädagogischen Diskussion auf den Bereich des im weitesten Sinne kaufmännischen und des gewerblich-technischen Berufsbildungswesens ist historisch und aktuell verständlich; historisch, insofern sich die Berufsbildung seit dem Neuhumanismus als spezielle Fachbildung für die technisch-ökonomischen Prozesse verstand. Sie war zunächst ausgerichtet auf die beruflichen Schulen, mit deren Einrichtung die Notwendigkeit entstand, die in ihnen unterrichtenden Lehrer für ihre Aufgaben zu qualifizieren. Daraus entwickelten sich die zunächst stark "lehrerbetonten" (SOMMER, 1976, S. 47) Disziplinen Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik, "wobei dem Lehrer an kaufmännischen Schulen (Handelslehrer) mehr die Wirtschaftspädagogik ..., während die Berufspädagogik... mehr den Lehrern an gewerblich-technischen Schulen (Gewerbelehrern) zugeordnet wurde" (eben_da). Zwar erfuhr die Berufspädagogik (eingeschlossen die Wirtschaftspädagogik) bald eine Ausweitung; insofern sie die bloße Orientierung auf den schulischen Unterricht zugunsten einer die gesamte Ausbildungsrealität umfassenden Frageweise ablegte, indessen hat sie bis heute noch kaum den sozialpädagogischen Bereich in ihre Überlegungen mit aufgenommen.

Aktuell bietet sich das Bild des Nicht-Betroffenseins. Ein Indiz dafür ist die Berufsfeldschneidung der AVO, in der ein Berufsfeld "Sozialpflege und Sozialpädagogik" schlicht fehlt (vgl. "Verordnung über die Anrechnung auf....."; 1972 in: "Neuordnung des..." 1973, S. 53ff). Zwar unterbreitete die Kommission zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens (1973, S. 34) den Vorschlag, ein solches Berufsfeld einzuführen, indessen hat dieser Vorschlag bis jetzt auch in der Nordrhein-Westfälischen Ausbildungsrealität keine Folgen gezeitigt. Die Erklärung für diesen aktuellen Stand liegt nicht nur in der relativ kleinen Zahl der beruflich Auszubildenden im sozialpädagogischen Bereich, sondern in der traditionell niedrigen Bewertung der Disziplinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik: "So wie in der Tradition der Pädagogik und der Berufspädagogik 'Berufserziehung' mit der großen Zahl derjenigen Erwerbstätigen identifiziert wird, die am Sockel der sozialen Prestigepyramide stehen und die in der Tradition des bürgerlichen Bildungsdenkens und -wesens diskriminiert werden, so werden typischerweise ausschließlich und ein für alle mal diejenigen Unterrichtsfächer oder Lerngebiete als "beruflich" qualifiziert, die nominell mit den genannten wirtschaftlichen und technischen Berufen korrespondieren, von den "Höheren Weihen" sogenann-

te Allgemeinbildung jedoch mehr oder weniger ausgeschlossen bleiben" (DAHEIM/HEID, 1972, S. 103).

Ob die Sozialpädagogik die so entstehende Lücke zwischen dem Anspruch der sozialen Berufe auf eine adäquate Ausbildung und der tatsächlichen Ausbildung schließen kann, dürfte zumindest fraglich sein. Ein Grund dafür ist in dem Selbstverständnis der Sozialpädagogik angelegt, insofern sie sich als eine fachwissenschaftliche Disziplin zuallererst mit der Aufklärung und (angestrebten) Behebung im weitesten Sinne erzieherischer Probleme in der Gesellschaft befaßt. Sie beschäftigt sich aber kaum mit der Ausbildung sozialer Berufe und stellt deshalb keine didaktische Disziplin dar. Davon kann auch die Anhebung der Ausbildung etwa des Sozialarbeiters von der Ebene der höheren Fachschulen zu den Fachhochschulen nicht hinwegtäuschen, wie die "Curriculum-Arbeitsgruppe" (1973) zu Recht vermerkt. Denn die damit einhergehende Spezialisierung und Akademisierung sozialer Berufe bedeutet nicht schon aus sich heraus eine bessere Vorbereitung auf den Beruf; vielmehr kann mit einigem Recht der Vorwurf erhoben werden, daß die Ausbildung in den Schulen für Sozialpädagogik und den Fachhochschulen für Sozialpädagogik einerseits jene Funktionen, nämlich die Einführung in den Beruf, übernimmt, die bis dahin die Ausbildungsstätten selbst wahrnahmen, während sie aber andererseits eine eigenständige berufsvorbereitende und berufseinführende Didaktik kaum entwickelt hat. Und tatsächlich sind die tradierten Studiengänge der Fachhochschulen nach Inhalt, Form und Selbstverständnis kaum darauf angelegt, Berufsvorbereitung zu sein. Dies gilt vor allem für den Einbezug praktischer Anteile in das Studium. Weder kann für die Ausübung eines sozialen Berufes eine "akademisch" distanzierte Betrachtung der Praxisfelder und ihrer Mängel der Vorbereitung auf den Beruf dienen noch die Schaffung künstlicher Übungsfelder zur Einübung berufsspezifischer Arbeits-

formen. Beispielhaft für die fehlende Umsetzung sozialpädagogischer Fragestellungen und Erkenntnisse als fachwissenschaftliche Erkenntnisse in eine didaktische Struktur, die an den Schulen die Ausbildung anleiten könnte, ist die Professionalisierungsdiskussion der vergangenen Jahre (vgl. z.B. LUHMANN, 1973, OTTO, 1973). Während nämlich die Berufspädagogik sich dem beruflich Tätigen und seiner Ausbildung in ihrer Abhängigkeit von wirtschaftlichen-ökonomischen Bedingungen und dem Beschäftigungssystem zuwandte und unter dem Anspruch bildungstheoretisch legitimierter Parteinahme für den Schüler ihre Intentionen und Ziele reflektierte (vgl. LEMPERT, 1974, S. 62ff) suchte die Sozialpädagogik das Selbstverständnis der Sozialberufe zu explizieren, indem sie sich die Professionalisierungstendenzen anderer Berufe, z.B. des Arztes oder des Rechtsanwaltes, zum Vorbild nahm und fragte, inwieweit der sozialberuflich Tätige den gleichen Handlungsbedingungen unterworfen war wie eben jene Berufe. Zu dieser Frage gehörte insbesondere die Frage nach der Autonomie des sozialberuflich Tätigen, weil ja die relativ autonome Handlungsfähigkeit innerhalb eines beruflich-normativen Rahmens ein entscheidendes Merkmal professionalisierter Tätigkeit ist (vgl. dazu z.B. die Merkmalskala von HESSE, 1968).

Nach dem Professionalisierungskonzept bedeutet Professionalisierung

- einen Zuwachs von Kompetenzen, Verantwortlichkeit und gesellschaftlicher Legitimation mithin von beruflichen Handlungsmöglichkeiten
- größere Spezialisierung und größeres fachliches Wissen
- Reflexion der gesellschaftlichen Leistungen der beruflichen Tätigkeit.

Sie kann aber auch bedeuten

- größere (hierarchische) Abhängigkeit mit zunehmender Spezialisierung

- größerer Abstand zwischen den sozialberuflichen Tätigen und den Klienten

und

- Verfeinerung der Systemzwänge (vgl. dazu CHARLTON et.al. 1975).

Für das Selbstverständnis der sozialen Berufe ist diese Diskussion wichtig gewesen, indessen hat sie meines Erachtens sehr wenig für die Ausbildungskonzepte der sozialen Berufe gebracht, weil sie - anders als die Berufspädagogik - nicht danach fragte, wie dieses - ideale - Bild eines sozialberuflich Tätigen durch die Anlage seiner Ausbildung und durch die Konfrontation mit den gesellschaftlichen Bedingungen erreicht, verändert bzw. in neuen gesellschaftlichen Kontexten durchgesetzt werden kann. So klagen z.B. BLINKERT und andere (1976), daß sich das Selbstverständnis der beruflichen Sozialarbeit auf eine ideale Rolle (Erzieher-Helfer-Rolle) konzentriert, die mit der Wirklichkeit der beruflichen Rolle (Vollzugs-Kontrolleur-Rolle) nicht zu vereinbaren ist. Das führt oft zu "Plausibilitätsverlusten" (BLINKERT) bei Beginn der beruflichen Tätigkeit, die ihrerseits eine rigide Anpassung an die vorherrschende restriktive gesellschaftliche Praxis zur Folge haben, die dadurch vermieden werden könnte, daß eine kritische und realistische Darstellung der Berufspraxis in die Zeit der Ausbildung hineinverlegt wird. "Dies kann aber nur gelingen, wenn gleichzeitig Techniken vermittelt werden, die es dem Sozialarbeiter ermöglichen, bei minimalem persönlichem Risiko verfestigte Organisations- und Herrschaftsstrukturen zu unterlaufen. Ob dies an Fachhochschulen möglich ist, in denen eine Strategie der Überfütterung mit Wissen verfolgt wird, erscheint zumindest fraglich" (BLINKERT, u.a.

1976, S. 156ff). Dieses hier etwas unvermittelt angeführte Zitat von BLINKERT wurde deshalb aufgenommen, um zu zeigen, daß der Autonomieanspruch, der durch die Professionalisierungsdiskussion an die Sozialberufe gestellt worden ist, nur dann einzulösen ist, wenn er nicht als eine idealistische Komponente gleichsam das traditionelle idealistisch-ideologische Bild eines "geborenen Erziehers" ersetzt durch ein anderes, idealistisch-ideologisches Bild, dessen Einlösung nicht gewährleistet ist. Vielmehr muß eine didaktische Reflexion auf die beruflichen Strukturen das eben leisten, was BLINKERT u.a. angesprochen haben, nämlich die Vorbereitung der sozialberuflich Tätigen auf ihre reale Praxis wie aber auch gleichzeitige Einübung in die mögliche Veränderung von Bedingungenstrukturen ihrer Praxis.

Was kann nun die Berufspädagogik dazu beitragen? Für den hier diskutierten Problemkomplex des autonomen Handelns könnte z.B. die Konzeption von LEMPERT (1974) der beruflichen Autonomie als Funktion individueller und betrieblicher Autonomie (vgl. dazu auch Kap. 4) aufgegriffen werden oder als deren präzisere Bestimmung das Konzept beruflicher Identität (vgl. dazu Kap. 4).

Sozialpädagogik als eine Berufswissenschaft hätte dann dafür zu sorgen, daß die Schüler auf die Praxis vorbereitet werden, und zwar auf die tatsächliche und nicht auf eine fiktive, und sie andererseits ihre Praxis kritisch durchschauen lernen und den Willen zur Veränderung artikulieren können. Unter Hinzuziehung anderer Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Ökonomie und den Ergebnissen der Berufsforschung müßte dann:

- das Berufsfeld sozialer Berufe bestimmt werden, das sowohl berufliche Gemeinsamkeiten und gemeinsame

Tätigkeitsmerkmale aufweist, das aber auch im Sinne der Schaffung von Grundausbildungskonzepten curricular zusammenzufassen ist (der Entwurf des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" ist dazu ein erster Versuch; vgl. zu der Forderung einer "beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik" auch HEINEMANN 1977).

- Mit der Bestimmung eines gemeinsamen Berufsfeldes "Sozialberufe" einhergehen müßte die Forschung nach gemeinsamen Qualifikationen sowohl auf der Grundebene wie auch auf der Ebene der Fachqualifikationen. Dies hat die Sozialpädagogik in der Vergangenheit nicht leisten können, worauf BLINKERT et.al. (1976) hinweisen "Die in der Sozialarbeit gebräuchlichen Begriffe zur Beschreibung von Aufgabengebieten sind unsystematisch, nicht erschöpfend, unpräzise definiert oder sie lassen einen falschen, harmonisierenden Eindruck über die Tätigkeit von Sozialberufen entstehen" (S. 25)

- Mit den beiden oben genannten Maßnahmen und Ansätzen müßte eine systematische Strukturierung der Ausbildung im sozialberuflichen Feld einhergehen, worauf z.B. der Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen hinweist, wenn er das Fehlen einer "ersten Ausbildungsebene, wie sie in Technik und Wirtschaft vorhanden ist" (1976, S. 195), beklagt. Dies ist historisch bedingt. Deshalb ist im sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Raum einerseits eine große Mannigfaltigkeit, andererseits aber eine Unüberschaubarkeit an Ausbildungen entstanden.

"Dies verwirrt in zunehmendem Maße Eltern, Schüler und Lehrer, die eine klare Einordnung bzw. Vergleichbarkeit mit Ausbildungen anderer Fachrichtungen fordern (eben da). Gleichzeitig unterbreitet der Verband ei-

nen Vorschlag für eine Vereinheitlichung der Ausbildung im sozialberuflichen Bereich, indem er eine Erstausbildung und eine darauf aufbauende Fachschulausbildung vorsieht (vgl. eben da). In der in diesem Vorschlag angesprochenen Thematisierung einer Phasenausbildung in den Sozialberufen müßten die gleichen und ähnlichen Fragen aufgeworfen werden, wie sie auch in den anderen beruflichen Bereichen diskutiert werden, z.B., wie sich das Verhältnis von Grundlagenbildung des sozialberuflichen Feldes zu den spezifischen fachlichen Qualifikationen der einzelnen Berufe darstellt? Wie die Verklammerung zwischen beiden Phasen zu gewährleisten ist? Und welches die zentralen Problemstellungen der sozialberuflichen Tätigkeit sind anhand derer die schulische Ausbildung unabhängig von der traditionellen Fächerstruktur sich orientieren könnte?

Die Antwort kann folgendermaßen lauten:

- Bei der Diskussion um die Anlage der verschiedenen Praktika könnte die Aufarbeitung der Lernortdiskussion (vgl. z.B. KLEINBECK/LEMPERT, 1974) neue Perspektiven einbringen.
- Nicht zuletzt würde jener Anspruch, den Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst sich gestellt hatten, nämlich die Handlungen der Lehrer an den Berufsschulen aufzuklären und zu strukturieren, auch auf die Lehrer an den Fachschulen übertragen werden, die bis jetzt noch kaum auf ihre unterrichtliche Tätigkeit vorbereitet werden, worauf die Studie von DERSCHAU (1974) hinweist, wenn er feststellt, "daß (in) dem überwiegenden Teil (der) Fachschulen keine hinreichend ausgebildete hauptamtliche Lehrkraft für den Pädagogikunterricht zur Verfügung steht. Dieser Unterricht muß hier entweder von nebenamtlichen oder von nicht ausreichend dafür ausgebildeten hauptamtlichen Lehrkräften erteilt werden. Noch ungünstiger sind die Bedingungen im Fachgebiet politische Bildung/ Soziologie, während die

Verhältnisse im Fach Psychologie etwas günstiger liegen "(S. 50)."'

- Auch die Frage der Erfolgskontrolle der beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. dazu auch LEMPERT, 1974) müßte im Sinne einer Diagnose und Prognose der Befähigung zur Übernahme eines sozialen Berufes hin systematisiert werden.

Terminologischer Exkurs: Fachliche Grundbildung

Es mag den Leser vielleicht verwundern, wenn nach einigen Ausführungen über "Grundbildung" nun erst die Bedeutung dieses Begriffes festgelegt werden soll. Hier fordert indessen das bedingungsanalytische Instrumentarium seinen Tribut: Erst nach der erfolgten Rekonstruktion der Grundbildungsentwicklung in den beiden schulischen Systemen können wir unter dem Aspekt der Konkretisierung für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" versuchen, die divergierenden Begriffe soweit festzumachen, daß eine tragfähige Basis für die weiteren Überlegungen zur Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung entstehen kann.

ADOLF KELL zählt in seinem Aufsatz zur Berufsgrundbildung acht verschiedene Begriffe aus der Diskussion um diesen Bereich auf, die alle in der einen oder anderen Form schon programmatische Festlegungen enthalten (vgl. KELL, 1978):

Bedeutungsvarianten des Begriffs Berufsgrundbildung

Berufsgrundausbildung	- systematische betriebliche oder überbetriebliche Einübung von Grundfertigkeiten <u>innerhalb</u> der Berufsausbildung
Vor-Lehre/Grundausbildungslehrgang/Berufsfundungsjahr	- <u>spezielle vorberufliche Qualifizierung</u> für den Eintritt in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis
Teile des Unterrichtskomplexes Arbeitslehre/Polytechnik	- <u>allgemeine vorberufliche Bildung</u> zum Erwerb einer Berufswahlreife
Erster Teil einer gestuften Berufsausbildung	- <u>allgemeine berufliche Qualifizierung</u> für ein bestimmtes Ensemble von Ausbildungsberufen
Berufliche Erstausbildung	- <u>berufliche Qualifizierung</u> bis zur Ebene der Lehrabschlußprüfung

Grundausbildung

- spezielle als wesentlich
(im Sinne von Schlüssel-
qualifikationen) angesehene
Teile der beruflichen Erst-
ausbildung

Berufsgrundbildungs-
jahr

- erstes Ausbildungsjahr, das
diejenigen Ausbildungsin-
halte vermittelt, die den
einem Berufsfeld zugeordne-
ten Ausbildungsberufen ge-
meinsam sind

Berufliche Grundbil-
dung

- Erste Phase des gemeinsamen
Lernens in einem Schwerpunkt
des Sekundarbereichs II
(schwerpunktbezogen)

- 11 -

Die Planungskommission der Kollegschole (1976) hingegen spricht ausdrücklich von einer fachlichen Grundbildung, um deutlich zu machen, daß es sich hierbei um eine curriculare Struktur handelt, die zwar viele Tendenzen der Diskussion um das Berufsgrundbildungsjahr, um die berufliche Erstausbildung etc. aufnimmt, diese aber nicht voll abdeckt. Sie kann dies nicht aus mehreren Gründen:

- Zum einen werden durch die der AVO zugeordneten Berufsfelder und die ihnen entsprechend zugeordneten Berufsgrundbildungsjahre nicht alle in der Sekundarstufe II angesiedelten und aufzunehmenden Berufe abgedeckt; der Terminus Berufsgrundbildungsjahr für ein Grundbildungskonzept in der Kollegschole würde demnach zu eng greifen, weil in der Kollegschole mehr Berufe angesiedelt sind als die Berufsfelder der AVO beschreiben.
- Von einem Berufsgrundbildungsjahr im Sinne der AVO ^{zu sprechen} verbietet es sich überdies, weil nicht unbedingt gesagt werden kann, daß eine Grundbildung während ihrer ganzen Dauer im ersten Jahr des Verweilens eines Kollegschoülers auf der Schole angesiedelt werden muß. Vielmehr könnte es sich als notwendig erweisen, daß ein Teil der Berufsgrundbildung auf das Ende eines Bildungsganges zu verlegen ist.
- Der Begriff der beruflichen Erstausbildung für die Grundbildung in der Kollegschole scheidet aus, weil die Grundbildung in den seltensten Fällen einer beruflichen Berechtigung im Sinne einer Abschlußqualifikation entspricht.

Es wird im folgenden deshalb, wenn von der Grundbildung der Kollegschole, die in einem Schwerpunkt angesiedelt ist, die Rede ist, der Begriff der fachlichen Grundbildung oder der Grundbildung oder eben der speziellen, der "sozialberuflichen Grundbildung" gesprochen.

5.2 Sozialisierende Tätigkeit - didaktischer
Schlüssel der sozialberuflichen Grundbildung

In ihrer zweiten Empfehlung führt die Planungskommission zum Thema Grundbildung in der Kollegschule unter anderem aus, daß ein unter dem Kriterium einer Leitdisziplin zusammengefaßter Schwerpunkt den allen Bildungsgängen gemeinsamen Zusammenhang auch thematisieren und erläutern müsse. Daraus sei zu folgern, daß alle Bildungsgänge eines Schwerpunktes polyvalente Anteile enthalten müssen, die die Grundbildung des Schwerpunktes ausmachen (vgl. PLANUNGSKOMMISSION, 1976, S. 316ff).

In diese Ausführungen sind unter anderem zwei Annahmen eingegangen, von denen die eine sofort akzeptiert werden kann, während die andere relativierender Erläuterungen bedarf.

Zutreffend ist zunächst einmal, daß alle Schwerpunktprofile eines Schwerpunktes einen bestimmten Anteil polyvalenter Lerninhalte ausweisen müssen, die dann zu einem gemeinsamen Curriculum "Grundbildung" zusammengefaßt werden können. Denn daran erweist sich ja die Tragfähigkeit eines Schwerpunktkonzeptes, wie die Schneidung der Schwerpunkte in der Kollegschulplanung (vgl. WBK, 1974) überhaupt. Das System der 17 Schwerpunkte war ja mit dem Anspruch konzipiert worden, eine systematischere, besser begründete vor allem keine der im bisherigen Ausbildungssystem der Sekundarstufe II angesiedelten Abschlüsse auslassende Zusammenfassung benachbarter Disziplinen und Berufe zu leisten. Dieser Anspruch unterscheidet auch das Schwerpunktsystem wesentlich von anderen, ähnlichen Versuchen der Zusammenfassung von Berufen, wie z.B. der Berufsfeldschneidung der AVO oder den Grundbildungsberufen in der Stufenausbildung (vgl. dazu WBK, 1974). Die Annahme der Planungskommission, daß die Bildungsgänge innerhalb eines Schwer-

punktes etwas gemeinsam haben müßten, das im Lernen innerhalb dieses Schwerpunktes zu thematisieren sei, zielt implizit auch auf die Planbarkeit und Durchführbarkeit einer Grundbildung, die alle Berufe eines Schwerpunktes umfaßt, weil in ihr der Ort zu vermuten ist, in dem das gemeinsam Bedeutsame eines Schwerpunktes zu thematisieren ist. Die Möglichkeit der Konzeption einer gemeinsamen Grundbildung innerhalb eines Schwerpunktes ist demnach ein zentrales Kriterium, an dem sich das Integrationskonzept zu bewähren hat oder anders gesagt: Wenn eine gemeinsame Grundbildung für einen Schwerpunkt nicht gelingt, stellt sich der Schwerpunkt, die Zusammenfassung der in ihm angesiedelten Ausbildungsgänge in Frage.

Die zweite Annahme, die in die Ausführungen des Bildungsrates eingegangen war, bedeutet, daß sich die Grundbildung eines Schwerpunktes nur dann erstellen lasse, "wenn in einem Schwerpunkt die einzelnen Schwerpunktprofile unter dem Kriterium einer Leitdisziplin (Hervorhebung von mir, G.H.) zusammengefaßt worden sind" (PLANUNGSKOMMISSION, 1976, S. 316).

Die Vorstellung, daß eine gemeinsame Grundbildung sich lediglich durch den Bezug auf eine Leitdisziplin eines Schwerpunktes konstruieren lasse, hat schon die WBK 1974 dahingehend modifiziert, daß sie unter einen Schwerpunkt jene Schwerpunktprofile und Akzentuierungen subsumiert, die die gleiche Leitdisziplin oder eine systematisch eng zusammenhängende Gruppierung von Leitdisziplinen haben (Hervorhebung in Original)" (WBK, 1974, S. 13). Die Notwendigkeit, den Schwerpunktbegriff zu erweitern, hatte sich aus der praktischen curricularen Entwicklungsarbeit gegeben, in deren Verlauf es sich nämlich als günstig herausgestellt hatte, mehrere eng verwandte Disziplinen eines Schwerpunktes als gleichberechtigte Leitdisziplin zusammenzufassen, wie es z.B. in dem Schwerpunkt "Sprache und Literatur" geschehen ist, der die

Leitdisziplinen Fremdsprachen, Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft aufweist (vgl. WBK, 1975). Die für ein Grundbildungskonzept daraus zu ziehende Konsequenz liegt offen. Grundbildung braucht nun nicht mehr nur auf eine Disziplin hin ausgelegt zu werden, sondern kann und muß sich ggf. an einem Ensemble von Leitdisziplinen des jeweiligen Schwerpunktes orientieren. Nun sind aber Fälle denkbar, in denen sich miteinander verwandte Disziplinen einer Zusammenfassung widersetzen, weil sie zwar auf einer berufspragmatischen Ebene Gemeinsamkeiten aufweisen, insofern sie die Ausbildung und das Handeln verwandter Berufe beeinflussen, diese Gemeinsamkeiten aber für einen curricular-didaktischen Zusammenhang nicht tragen, weil sich die Disziplinen auf wissenschaftstheoretischer Ebene der Verzahnung widersetzen. Auch kann es sein, daß die didaktische Auslegung dieser Disziplinen eher eine Trennung erfordert, als daß die Gemeinsamkeiten thematisiert werden können. (Darauf könnte z.B. die bis heute noch kaum entschiedene Kontroverse zwischen narrativer Geschichtsschreibung und dem ihr zugeordneten Geschichtsunterricht und den eher systematischen Sozialwissenschaften und dem ihnen zugeordneten Politik-Unterricht verweisen. Denn trotz vieler - auch begründeter - Integrationsbemühungen (vgl. z.B. Mannzmann, 1974) sperren sich die genannten Schulfächer in der schulischen Realität gegen eine Integration).

In den genannten Fällen ist aber eine gemeinsame Grundbildung und damit die Konstitution des entsprechenden Schwerpunktes nicht generell ausgeschlossen; vielmehr kann sich die Integration des Schwerpunktes an einem spezifischen Aufgabenzusammenhang orientieren, an dessen Bearbeitung die involvierten Berufe beteiligt sind und an dessen Aufklärung die Leitdisziplinen mitwirken.

Dies gilt auch für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", weil sich in ihm keine Disziplin ausmachen

läßt, die für die Strukturierung der Grundbildung dominierend hinzugezogen werden könnte. Ebenso bieten sich auf der Ebene der beruflichen Tätigkeiten keine homogenen Arbeitsvollzüge oder leicht überschaubare praktische Zusammenhänge an. Die Suche nach den gemeinsamen beruflichen Qualifikationen unter der Sicht von Objekten der beruflichen Tätigkeit, wie z.B. "Rohstoffe" im Schwerpunkt "Rohstoffgewinnungs- und Verarbeitungstechnik" oder gemeinsame Medien, mit denen auf diese Objekte zugegangen wird (wie im Schwerpunkt "Wirtschaftswissenschaften") kann auch kaum zu einem befriedigenden Ende gebracht werden. Denn es gibt zwar die "Objekte" der Berufe, oder genauer und besser formuliert, es gibt die Adressaten sozialberuflicher Tätigkeit als menschliche Subjekte (Klienten) und es gibt auch Medien sozialberuflicher Tätigkeit, wie z.B. die Sprache eines darstellt, indessen sind beide, die Adressaten und die Medien nicht für alle Berufe einheitlich: Für die Ebene der Klienten gilt, daß alle sozialberuflich Tätigen sich zwar immer den Menschen zuwenden, indessen erschöpft sich darin auch die Gemeinsamkeit. Der Altenpfleger geht mit alten Menschen um, die Kinderpflegerin mit jungen Menschen, der Heilpädagoge mit behinderten und im weitesten Sinne kranken Menschen.

Eine dieser Differenzierung folgende grundberufliche Ausbildung liefe daher auf eine je berufsspezifische Ausbildung hinaus, d.h. sie würde sich nur in schwerpunktspezifischen ^{profil} Ausbildungen darstellen und gerade keine für alle Berufe des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" gemeinsame Grundbildung ermöglichen. Die gegenwärtige sozialberufliche Ausbildung bietet ebenfalls kaum Anhaltspunkte einer gemeinsamen Ausbildung. Die integrierte Grundbildung eher therapeutischer Berufe und eher erzieherischer Berufe ist höchstens im Berufsbild des "Heilerziehungspflegers" gedacht, aber sicherlich nicht realisiert worden.

Die Integration der bisher nach altersspezifischen Merkmalen der Klienten getrennten sozialen Berufe ist zwar schon lange gefordert, doch noch kaum realisiert (vgl. von DERSCHAU, 1973, 1976).

Beispielhaft dafür kann die Ausbildungsordnung für die Erzieher und Kindergärtnerinnen angeführt werden. Sie war zwar von der Kultusministerkonferenz (1967) vereinheitlicht und zusammengefaßt worden, indessen zeigt die schulische Realität an den Fachschulen, daß eine Integration noch kaum verwirklicht worden ist. Einige Schulen behalten die alten Schwerpunktbildungen bei, während andere die beiden Ausbildungsgänge einfach addieren (vgl. von DERSCHAU, 1974, S. 29ff).

Ein ähnlich strukturiertes Bild bietet sich auch in dem umfassenden Bereich der Jugendhilfe. Auch dort sind Tendenzen aufzuspüren, die bisher mehr oder weniger disparaten Bereiche der Jugendpflege und Jugendfürsorge, der Erziehung im Heim, in der Familie, in der Freizeit unter einer weiteren Theorie der Jugendhilfe (vgl. z.B. Dritter Jugendbericht, 1972) zusammenzufassen um "in das Gebiet der Jugendhilfe als ein zusammengehöriges Aufgabenfeld zu sehen (und) die verschiedenen in diesem Feld vorhandenen Ansätze konzeptionell zu integrieren" (S. 101). Indessen sind diese Anstöße in der Praxis noch kaum weitergeführt worden, ja sogar mit gegenteiligen Tendenzen belegt: "Es ist nicht zu verkennen, daß dieses jugendpolitische und theoretische Postulat durch gegenläufige Entwicklungen in der Praxis unterlaufen wird. So entwickeln sich die beiden Teile der Jugendhilfe - die Praxis der Jugendarbeit (-Pflege) und die Praxis der Jugendfürsorge - in Konzeption, Selbstverständnis und Methodik auseinander: Politische Sozialisation versus sozial therapeutisches Expertentum mit zunehmend exklusiver Methodologie" (BMJEG 1974, S. 142). Und noch 1976 formuliert der

Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen als Reaktion auf einen Entwurf des Nordrhein-Westfälischen Kultusministeriums zur Neustrukturierung der "Ausbildungsordnung für die Höhere Berufsfachschule für Sozialpädagogik im Lande Nordrhein-Westfalen", daß dieser Entwurf nicht in geeigneter Weise auf die Tatsache reagiere, daß "die sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe bisher noch keine aufeinander bezogenen Ausbildungsgänge (haben)" (vlbs. 1976, S. 195).

Einen Ausweg aus dieser amorphen Situation hat das Bundesjugendkuratorium gesucht, indem es Ziele und Funktionen der Jugendhilfe durch die Aufzählung von Zielbereichen und Funktionskomplexen zu verdeutlichen und damit diesem Bereich sozialberuflicher Tätigkeit einen einheitlichen theoretischen Rahmen zu geben trachtet. Als Teilziele und Funktionen werden u.a. genannt:

- Jugendpolitik als Einfluß auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen,
- die allgemeine Förderung junger Menschen.

Danach ist die Jugendhilfe sowohl einer direkten Strategie zugänglich, indem sie ein unmittelbares Leistungsangebot an den jungen Menschen richtet, als auch auf einer indirekten Ebene tätig, auf der sie über politische Aktion und Intervention die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen zu verbessern trachtet. "Die Jugendhilfe (stellt) für die Sozialisationsprozesse in Familie, Schule oder Betrieb einen Raum bereit, der dem Jugendlichen eine Reflexion und distanzierende Bewertungshaltung zum eigenen Sozialisationschicksal ermöglicht (Metasozialisation)" (BMJFG, 1974, S. 143)".

Lassen wir zunächst einmal die Zielbestimmung der Jugendhilfe als Anleitung der Klienten zur Metaso-

zialisierung außer acht, so gibt der Bezug auf den Sozialisierungsprozeß der Jugendlichen doch einen Hinweis auf eine mögliche gemeinsame Basis für das Grundbildungskonzept im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales". Die angeführte Bestimmung der Jugendhilfe versteht deren Tätigkeit als Arbeit in den Sozialisierungsagenturen wie z.B. Heim, Kindergärten, Freizeitheim etc., die außerhalb von Familie, Schule und Betrieb existieren. Mit dieser Bestimmung von Tätigkeit in der Jugendhilfe als sozialisierende Tätigkeit wird auch für die Berufe des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" auf einen bestimmten Funktionszusammenhang verwiesen, nicht nur, weil ein großer Teil der hier versammelten Berufe im Bereich der Jugendhilfe angesiedelt ist, sondern auch, weil das Interesse aller der im Schwerpunkt zusammengefaßten Berufe den Menschen als ein in den Sozialisierungsprozeß eingebundenes Wesen zugewandt ist. Diese Bestimmung war ja auch ein gemeinsamer Zusammenhang des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" (vgl. Kap. 2). Anders formuliert, erweist sich das Interesse der Berufe im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" als das Interesse an dem Menschen als handelndem^m Subjekt.

Wir können nun den Aufgabenzusammenhang bezeichnen, der für die Konstruktion der sozialberuflichen Grundbildung notwendig ist, nämlich das professionelle Interesse am Sozialisierungsprozeß mithin die professionalisierte sozialisierende Tätigkeit sozialer Berufe.

Gegen diese Funktionsbestimmung könnte man einwenden, daß sie zwar für den Bereich der Jugendhilfe zutrifft, zumal ja gerade dort das Kindheits- und Jugendalter angesprochen wird, weil gerade es durch die Sozialisierungsprozesse des Menschen gekennzeichnet sind, daß die anderen im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelten Berufe wie z.B.

"Altenpfleger", der "Arbeitstherapeut" etc. nicht von dieser Tätigkeitsbestimmung tangiert werden, weil ihre Tätigkeit die Sozialisation des Menschen gar nicht mehr beeinflussen kann. Dieses Argument berücksichtigt indessen nicht die Fortentwicklung der Sozialisationsforschung, die - zunächst tatsächlich auf das Jugendalter beschränkt - heute den Sozialisationsprozeß als einen prinzipiell unabgeschlossenen Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung begreift. Sozialisation ist demnach der "Prozeß der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der Umwelt, die, wie wir annehmen, stets historisch-gesellschaftlich vermittelt ist" (GEULEN, 1973, S. 87).

Aus dieser ^{weiten} Definition von Sozialisation können wir schließen, daß der Sozialisationsprozeß sich nicht nur auf einzelne Merkmale menschlicher Entwicklung bezieht, sondern - wie schon betont - auf die Gesamtpersönlichkeit. Der Bezug auf diese Gesamtpersönlichkeit impliziert nun seinerseits, daß Sozialisation ein lebenslanger Prozeß ist. Durch diese Erläuterung zum Verständnis von Sozialisation lassen sich aber auch die eher auf den erwachsenen Adressaten ausgerichteten Tätigkeiten sozialer Berufe an das Konzept sozialisierender Tätigkeit einbinden, indem z.B. deutlich wird, daß auch der Altenpfleger eine solche Aufgabe erfüllt, insofern er die Gesellschaftsfähigkeit des alten Menschen zu erhalten hilft.

Mit der vorgetragenen knappen Erläuterung kann natürlich nicht allen möglichen Mißverständnissen über den Begriff Sozialisation, die sich aus konzeptionellen Kontroversen entwickeln, vorgebeugt werden. Das hat sich im Laufe der Diskussion als besonders gewichtig erwiesen, daß sich nämlich der sozialberuflich Tätige lediglich als Agent einer an Vermittlung bestimmter Normen und Werte interessierten Gesellschaft versteht, die die bloße Einpassung ihrer Mitglieder betreibt. Tatsächlich sind ja auch

die sozialen Berufe, besonders auch die Programme der Sozialarbeit immer wieder unter dieser Perspektive diskutiert und kritisiert worden (vgl. dazu z.B. HORNSTEIN, 1970, VAHSEN, 1974 und RÖSSNER, 1973). Die sozialintegrative Funktion der sozialisierenden Tätigkeit der Sozialberufe ist indessen lediglich ein Aspekt. Ihm tritt gleichberechtigt das Verständnis von Sozialisation als individuelle Persönlichkeitsgenese, als Individuation gegenüber. Dieses Verständnis von Sozialisation nimmt die interaktionstheoretische Interpretation zu Hilfe, um sich seiner eigenen Ziele zu vergewissern. ^{als} Danach ist der Prozeß der Sozialisation die Entfaltung subjektiver Identität zwischen den beiden Polen der persönlichen und sozialen Identität zu verstehen (vgl. z.B. dazu MEAD, 1975, KRAPPMANN, 1971, HABERMAS, 1973).

Die Vergewisserung der curricularen Planung der sozialberuflichen Grundbildung über das zugrundeliegende Verständnis sozialisierender Tätigkeit erhält ihre besondere Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von den erstrebten Zielen her. Würde man z.B. das struktural-funktionale rollentheoretisch ausgelegte Modell der Sozialisation als Grundlage der Ausarbeitung und Anleitung sozialisierender Tätigkeit heranziehen, dann wäre sie in erster Linie auf die Einpassung der Individuen, des Klientels in den vorgegebenen normativen Rahmen der Gesellschaft ausgerichtet. Dieser Ansatz (vgl. z.B. PARSONS, 1968, DARENDORF, 1972) geht davon aus, daß Individuen durch Sozialisation lernen, ihre Rollen, deren Bedeutungen und funktionalen Sinn in der Gesellschaft zu erkennen, um sie dann adäquat "spielen" zu können. Die Sozialisation wird, indem Rollen ein Bestandteil der Persönlichkeit werden, als Vorgang der Integration von Kultur, Gesellschaft und Person verstanden. Persönlichkeitsbildung ist dann in erster Linie der Abschluß bzw. der Prozeß einer erfolgreichen Anpassung an bereits vorgegebene Mu-

ster gesellschaftlicher Erwartungen.

Die Sozialisationsagenturen (Schule, Familie, Beruf, Jugendhilfe etc.) würden sich nach diesem Verständnis sozialisierender Tätigkeit lediglich als Vermittlungsinstanz und Vermittler gesellschaftlich vorgegebener Rollenmuster verstehen, die die zu ihrer Vermittlung wichtigen Instrumente . sozialer Kontrolle und sozialer Sanktionen anwenden. Die Beschränkung eines solchen Verständnisses aber wird deutlich: Die Reduktion sozialisationstheoretischer Probleme auf Fragen des Rollenübertragens und -übernehmens führt dazu, daß die zu sozialisierenden Menschen fast ausschließlich als Elemente eines auf soziale Funktion hin ausgelegten sozialen Systems betrachtet werden; vor allem aber bleibt die Entwicklung von Persönlichkeit im Sinne von Selbstbewußtsein und autonomem Handeln aus dem theoretischen Rahmen ausgeblendet.

Auf diese auch als Prozeß der Individuation und Personalisation zu bezeichnende Entwicklung richtet aber das oben angeführte interaktionstheoretische Erklärungsmodell der Sozialisation seine spezifische Aufmerksamkeit. Es betont die Gewinnung von Ich-Identität des Individuums in der dialektischen Auseinandersetzung des Subjektes mit gesellschaftlich definierten Ansprüchen als eine wesentliche Leistung des Subjektes selbst, ohne es jedoch von seinen gesellschaftlichen Bezügen zu lösen. Kontrovers bleibt allerdings in der Wissenschaft und in der Politik (vor allem natürlich in der Bildungspolitik) die Frage, wie das Subjekt die Dialektik von Individuation und Vergesellschaftung jeweils entscheidet bzw., wie diese Dialektik von der Gesellschaft entschieden wird. Die daraus resultierenden Konflikte stellen meines Erachtens den Movens der Reflexion von Theorie und Praxis sozialer Berufe auf ihre eigene Tätigkeit vor

Anm. Das Konzept und das Verhältnis sozialisatorischer Prozesse unter interaktionstheoretischer Sicht braucht an dieser Stelle nicht weiter entfaltet zu werden, weil es im Kap. (4) geschieht.

allem auch ihrer Zielsetzung dar, für das es viele Stichworte gibt: Pädagogik der Anpassung vs. emanzipative Pädagogik; Sozialarbeiter als "Sozialklempner" oder "Sozialanwalt"; Jugendhilfe zwischen sozial integrativer und gesellschaftssystemsprengender Zielsetzung; autoritäre gegen antiautoritäre Erziehung etc. .

Auf der Ebene didaktischer Programme einer Grundbildung im sozialberuflichen Bereich kann die Frage nach dem Ziel der Sozialarbeit, der erzieherischen Tätigkeit, dem helfenden Handeln nicht letztendlich entschieden werden. Auch das Leitziel der subjektiven Identität kann nur einen Orientierungsrahmen bieten, dem sich verschiedene Maßnahmen und Zielkomplexe zuordnen lassen. Es hat aber den Vorteil, daß hinter ihm eine diskutierbare Theorie des Gewinns subjektiver Identität steht, vor deren Erkenntnissen das Programm sozialisierender Tätigkeit diskutierbar und kritisierbar wird.

Nun wäre aber ein weiterer Einwand zu dem der einseitigen Ausrichtung auf die gesellschaftliche Anpassung denkbar, nämlich ~~der~~ daß mit dem Konzept sozialisierender Tätigkeit keine adäquate wissenschaftspropädeutische Auslegung der sozialberuflichen Grundbildung für alle Leitdisziplinen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" durchführbar ist. Die Begründung dieses Argumentes wäre darin zu suchen, daß einige der Leitdisziplinen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" gar nicht für die Aufklärung der Bedingungen, Möglichkeiten und Methoden sozialisierender Tätigkeit zuständig sind; oder daß durch die Einbindung in das Konzept die vier Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Theologie, Sportwissenschaft) unzulässigerweise auf ein einseitig sozialwissenschaftliches Selbstverständnis festgelegt würden. Dieser Einwand wäre dann berechtigt, wenn gefordert wäre, daß alle Leit-

disziplinen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" in gleicher Weise an der Aufklärung sozialisatorischer Prozesse teilhaben müßten ~~und~~ ^{und} unter Vernachlässigung anderer Themen fachwissenschaftlicher Positionen, auf "Sozialisation" verpflichtet wurden.

Das kann so nicht gelten. Lediglich muß sichergestellt sein, daß alle Leitdisziplinen der Bildungsgänge im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", das heißt alle wichtigen Fächer des Schwerpunktes ein Interesse an der mit dem Sozialisationsbegriff angesprochenen Aufklärung über Bedingungen und Möglichkeiten individueller Identität artikulieren. Die beteiligten Disziplinen sollten dabei in ihrer je spezifischen Weise auf die didaktisch umschriebene Fragestellung antworten. Dies kann im Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung selbst geschehen und wird darüber hinaus im Fachunterricht der einzelnen Bildungsgänge weiterverfolgt.

Für die beiden Disziplinen "Erziehungswissenschaft" und "Gesellschaftswissenschaften" gilt dieses Interesse fraglos. Eher kämpft schon die Erziehungswissenschaft mit der Schwierigkeit, ihr Aufklärungsinteresse über den Vorgang der Erziehung von dem der Sozialisation zu unterscheiden. Nicht selten nämlich werden beide Begriffe fast synonym gehandhabt (vgl. z.B. HURRELMANN, 1974). Für die Sportwissenschaft ist diese Annahme nicht so fraglos hinzunehmen. Indessen konzentriert sie ihre Aufmerksamkeit zunehmend auf den Zusammenhang von motorischen (sportlichem) Handeln und sozialer (sozialpräventiver) Tätigkeit (vgl. dazu ausführlicher die Arbeit von ROLAND NAUL 1978). Dieses (neue) Verständnis von Sportwissenschaft paßt sich fast nahtlos in den Zusammenhang der Aufklärung über die Bedingungen der individuellen Identität ein, denn wenn sich der so charakterisierte Sozialisationsprozeß auf die ganze Person des Menschen bezieht, kann es neben dem kognitiven und affekti-

ven Bereich keine Abspaltung des motorisch-körperlichen geben. Zur Identität gehört auch der Leib. Vor dem Anspruch der individuellen Identität kann sogar der Leib zum wichtigsten Darstellungsmedium personaler und sozialer Identität werden, wenn etwa die Sprache ihre Dienste versagt. Auch die Theologie tendiert dazu, den strukturellen Konflikt zwischen Offenbarungsreligion und gesellschaftlicher Praxis nicht nur zu benennen, sondern in den Feldern konkreten sozialen Handelns durchzuhalten; beispielhaft belegt durch die Diakonie, die Dienstpflicht des Christen für den Mitmenschen (vgl. dazu: BAHR, 1974, METZ/MOLTMANN, OELMÜLLER, 1970).

Folgendes Ergebnis ließe sich nun formulieren:

- daß für alle dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zugeordneten Berufe sozialisierende Tätigkeit ein konstitutives Element darstellt, und damit auch den didaktischen Schlüssel für die Auslegung der sozialberuflichen Grundbildung liefert;
- daß das curriculare Konzept der Grundbildung das Ziel einer elementaren Aufklärung über Bedingungen, Möglichkeiten, Methoden und Ziele gegenwärtiger und zukünftiger sozialisierender Tätigkeit verfolgen muß.

Um auch hier einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Es kann nicht darum gehen, ein Elementarseminar "Sozialisation" zu planen, vielmehr soll vor den Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung, die in den folgenden Kapiteln in Anlehnung an die Funktion von Grundbildung in der Kollegschele erarbeitet und konkretisiert werden, eine exemplarische Einführung in die Tätigkeitsbereiche der professionalisierten Sozialisationsagenten erarbeitet werden.

6.1 Die Vermittlung von Berufswahlfähigkeit

Dem ihm aus der allgemeinen Analyse beruflicher Grundbildungskonzepte nahegelegten Auftrag, den Schülern des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" eine Berufswahlreife auf der Breite des Schwerpunktes zu vermitteln, kann das Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung nur unter der kontrafaktischen Annahme erfüllen, daß in der Sekundarstufe I die Arbeitslehre als berufsvorbereitendes Unterrichtsfach überall verbreitet ist.. Die Annahme müßte also richtig sein, daß jeder Schüler, der den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" gewählt hat, mehr als nur eine diffuse Vorstellung von dem, was ein sozialer Beruf ist, hegt. Eine zweite Annahme müßte dahingehen, daß diese Arbeitslehre auch in der Tat den ihr zugesprochenen Effekt gehabt habe, nämlich die rationale Wahl des entsprechenden Berufsfeldes bzw. des Schwerpunktes initiiert zu haben. Die erste Annahme trifft sicherlich nicht zu; die zweite gilt nur sehr eingeschränkt, obwohl gerade die Arbeitslehrekonzepte dem Begriff der Berufswahl, der Berufswahlvorbereitung etc. einen zentralen Stellenwert zubilligen (vgl. dazu z.B. BLANKERTZ 1971 und zur Kritik: BEINKE 1977). Die Rechtfertigung für diese von der Planung der sozialberuflichen Grundbildung aufzunehmenden Annahmen liegt zum einen darin, daß die Sekundarstufe II nicht in jedem Fall die Versäumnisse der Sekundarstufe I aufarbeiten kann, weil sonst der Raum zur Erreichung eigener wichtiger Zielsetzungen unzulässigerweise verkürzt würde. Darüber hinaus ist damit die Hoffnung verknüpft, daß eine gut funktionierende Sekundarstufe II ihrerseits Rückwirkungen auf die Reformmaßnahmen der Sekundarstufe I haben wird. Von daher legitimiert sich die Forderung der Curriculumplaner der sozialberuflichen Grundbildung, daß sie auf Berufsfeldebene die Einführung in die Sozialberufe zu leisten habe.

- 26 -

Anders als in der gymnasialen Ausbildung und ähnlich der bisherigen beruflichen Ausbildung gesellt sich für die Kollegscheule noch eine weitere Besonderheit hinzu. Das erste Jahr, das die Schüler in der Kollegscheule verbringen, ist zugleich als das erste Jahr des Lernens in einem Schwerpunkt ausgelegt. Das bedeutet, daß ein Schüler, der in die Kollegscheule eintritt, sich schon vorher reflektiert und begründet für einen Schwerpunkt entschieden haben sollte. Da diese Annahme derzeit aber nicht der Wirklichkeit entspricht, müssen die Planer diesen Umstand in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Darüber hinaus kann nur auf die Dringlichkeit entsprechender berufswahlorientierender Maßnahmen in der Sekundarstufe I und beratender Tätigkeit zu Beginn der Sekundarstufe II verwiesen werden.

- (a) Berufsorientierung in der sozialberuflichen Grundbildung als Berufswahlvorbereitung und Berufswahlkontrolle

Die einfachste Art, sich Informationen über die Voraussetzungen, mit denen die Schüler in die sozialberufliche Grundbildung eintreten, zu verschaffen, ist, die Voraussetzungen auf einer bloß formalen Ebene zu be-

zeichnen. Dazu gehört etwa, daß die Schüler einen bestimmten schulischen Abschluß in einen Schwerpunkt einbringen (z.B. den Abschluß des 10. Schuljahres, also die Fachoberschulreife oder auch den Hauptschulabschluß). Der Verweis auf die formalen Voraussetzungen allerdings kann kaum ein geeignetes Kriterium zur Feststellung der inhaltlichen Eignung für ein bestimmtes Berufsfeld sein. Die Analyse inhaltlicher Voraussetzungen nun aber erweist sich als besonders schwierig. Denn weder können die Noten bestimmter Fächer der Sekundarstufe I eine große Aussagekraft darüber haben, ob sich ein Schüler für einen bestimmten Beruf eignet, noch gibt es geeignete Berufsfähigkeitsmerkmale für bestimmte Berufe, nach denen die Eignung eines Schülers festgestellt werden könnte. Die Konstrukteure einiger Schwerpunktprofile haben deshalb auch auf die Formulierung solcher Eingangsvoraussetzungen verzichtet und umschreiben sie lediglich mit mehr oder weniger leeren Formeln wie: "Die Schüler müssen ein Interesse an der Ausübung des Berufes vorbringen" (vgl. WBK, 1977). Auch andere Formulierungen, die einen eindeutigen Charakter suggerieren, erweisen sich bei näherer Betrachtung als relativ vieldeutig. Denn wie sollte ein Schüler eindeutig für sich entscheiden können, ob er "Bereitschaft zur Teilnahme am allgemeinen Bildungsgeschehen zeigt, Bereitschaft zu exaktem Arbeiten und zum Ausführen unterschiedlicher Ordnungstätigkeiten mitbringt, eine Anlage zu systematischen Denken entwickelt hat und Kontaktfreudigkeit zeigt" (vgl. WBK, 1978)? Wiederum andere Schwerpunktprofile versuchen das fast unlösbare Problem dadurch zu lösen, daß sie die ganze Bandbreite sozio-kultureller und anthropogener Voraussetzungen, die man sich überhaupt denken kann, in den Katalog der Eingangsvoraussetzungen schreiben:

"Um den Berufsanforderungen zu entsprechen, sind seitens des Schülers folgende Interessensgebiete wünschenswert:

- Technisch-naturwissenschaftliche,
- technisch-ökonomische,
- kommunikative,
- ästhetisch-gestalterische.

Zur Realisierung solcher Interessen bedarf es bestimmter Grundvoraussetzungen:

- 1) Physisch-psychische Voraussetzungen
 - Erfahrungen
 - Verständnis für naturwissenschaftlich-technische Prozesse,
 - Verständnis für Qualifizierungen und Quantifizierungen,
 - Sensibilität,
 - ausgeprägte körperliche Bewegungs- und Koordinierungsfähigkeit;
- 2) Kenntnisse und Fertigkeiten:
 - naturwissenschaftlich-mathematisch-technische Grundkenntnisse,
 - Kenntnisse materialer Grundstoffe,
 - Grundzeichen visueller Darstellung,
 - elementare Gestaltungsweisen;(KoSek II, 1978, S. 82).

Besonders der letzte Katalog inhaltlicher Voraussetzungen, der für das Profilkonzept "Maler und Lackierer" im Schwerpunkt "Kunst/Musik/Gestaltung" konzipiert worden ist, zeigt das prinzipielle Dilemma, indem die Planer von beruflichen Bildungsgängen sich befinden. Einerseits wäre es nämlich angebracht, daß schon von Anfang an solche Schüler, die für einen bestimmten Beruf keine oder kaum Voraussetzungen mitbringen, in ihrem eigenen Interesse erst gar nicht in diese Bildungsgänge aufgenommen werden, aber andererseits gibt es keine ausgearbeiteten, empirisch überprüften Kataloge, die ein solches Eignungs-Feststellungsverfahren legitimieren würden.

Die Planung der sozialberuflichen Grundbildung geht deshalb nicht von eindeutig geklärten Eignungsvoraussetzungen der Schüler, wenn sie den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" gewählt haben, aus, sondern konzipiert die Grundbildung als Eingangsphase des Lernens im Schwerpunkt 15 zugleich als eine Beratungsphase, in der die schulische Vorbildung der Schüler festgestellt wird, die Richtung und die Breite des sozialberuflichen Interesses definiert wird und an deren Ende die Wahl eines Ausbildungsganges im Schwer-

punkt "Erziehung und Soziales" steht.

Die Anlage des Curriculums "sozialberufliche Grundbildung" als berufsorientierende Veranstaltung ist unfraglich für jene Schüler sinnvoll, die noch ~~prinzipiell~~ offen für die Wahl eines Berufes aus dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" sind. Das sind vor allem die Schüler, für die sich die Notwendigkeit einer endgültigen Berufswahl bis zum Eintritt in die Kollegscheule noch gar nicht gestellt hat, weil sie unmittelbar aus der Sekundarstufe I in die Kollegscheule übergewechselt sind. Das gilt aber nicht für jenen großen Teil der Schüler, der schon eine berufliche Tätigkeit entweder im sozialen oder in einem anderen Bereich absolviert hat und nun mit relativ festen Vorstellungen über die Wahl des Berufes in den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" eingetreten ist. Für diese Schüler kann die Funktion der Grundbildung, die Berufswahl zu erleichtern, kaum noch greifen. Indessen wird dadurch der Gedanke der Beratung nicht hinfällig. Denn komplementär zur Berufsfindung kann die Berufswahlkontrolle gesehen werden. In diesem Begriff drückt sich die Notwendigkeit aus, auf die Tatsache zu reagieren, daß Berufe bzw. ein ganzes Berufsfeld oft ohne genügende Informationen, ohne hinreichende Kenntnisse dessen, was im Beruf geschieht, und oft auch mit falschen Erwartungen gewählt werden. Die Fehleinschätzungen können sowohl die berufliche Tätigkeit als auch die eigenen Fähigkeiten tangieren, den Ansprüchen eines Berufes gerecht zu werden. Fehleinschätzungen dieser Art sind für die Berufe des sozialen Bereiches charakteristisch. Denn nicht selten werden soziale Berufe aus einem nur sehr diffusen sozialen Engagement heraus gewählt, ohne daß die einzelnen Jugendlichen sich ihrer Motivation genauer bewußt sind. Oft

auch ist die Wahl dieser Berufe durch das Selbstverständnis der (weiblichen) Geschlechtsrolle und deren überkommene Stereotype bestimmt. Dem Zusammenhang von Geschlechtsrolle und Berufswahl im sozialen Bereich hat z.B.E. LANGE empirisch belegt. Mag vielleicht der Zusammenhang zwischen weiblicher Geschlechtsrolle unter der Wahl sozialer Berufe auch im Bewußtsein derer, die jene Berufe wählen, noch präsent sein, so legt ein anderes Ergebnis der schon genannten Untersuchung von LANGE (1975) doch nahe, die Reflexion der Berufswahlmotivation als eine Säule des berufswahlorientierten Unterrichtes in der sozialberuflichen Grundbildung auszulegen. Wenn LANGE nämlich ausführt, "daß soziale Berufe eher diejenigen anziehen scheinen, die sich als Einzelgänger bezeichnen oder nur einen kleinen Freundeskreis angeben" (S. 188), und, wie er weiter ausführt, daß "soziale Berufe und die mit ihnen verbundenen Personenkontakte .. gleichsam ein Ersatz für fehlende Kontakte auf der Freundes- oder Bekanntenebene zu bieten" (ebenda) scheinen, dann deutet das auf Motive der Berufswahl hin, die unterhalb der bewußten und der eigenen Reflexion unmittelbar zugängigen Motive liegen. Das gleiche Phänomen hat auch SCHMIDBAUER in seinem Buch mit dem bezeichnenden Titel "Die hilflosen Helfer" (1977) mit dem Begriff des "Helfersyndroms" belegt und darauf hingewiesen, daß der unbewußte Wunsch und Versuch der Helfer verwiesenen, persönliche Probleme im Umgang mit anderen Menschen zu bewältigen. Dieses Syndrom wird uns im Zusammenhang einer Vermittlung beruflicher Identität im Bereich der Sozialberufe noch genauer beschäftigen (vgl. Kap. 6.4). Der Verweis darauf im jetzigen Kontext soll lediglich noch einmal die besondere Notwendigkeit unterstreichen, im Bereich der helfenden Berufe eine Kontrolle der Überprüfung der scheinbar festgelegten Berufswahl curricular abzusichern. Die Auswirkungen einer Irrtumswahl, die nicht mehr rechtzeitig korrigiert werden kann, sind nämlich im Bereich der sozialen Berufe besonders gravierend. Nicht nur, daß

das Arbeitsleben die dann in ihren Beruf gleichsam gezwungenen Helfer nicht befriedigen kann, sondern auch - und das macht den besonders bedenklichen Aspekt aus-, daß die Kommunikation zwischen den sozialberuflich Tätigen und späteren Klienten so empfindlich gestört sein kann, daß eine effektive Hilfe, auf die die Klienten einen Anspruch haben, kaum gewährleistet sein wird. Die Reflexion der Motivation der getroffenen Berufswahl hat somit im Bereich der sozialen Berufe eine eminent berufspraxisdeutische Funktion.

Die Einsicht in die Notwendigkeit einer besonderen Abklärung der Wünsche, mit denen jemand einen sozialen Beruf wählt, ist keine originäre Erfindung der sozialberuflichen Grundbildung, indessen ist nie versucht worden, die Analyse jener Motive und Wünsche im Rahmen einer Ausbildung anzuleiten. Im wesentlichen sollte diese Funktion von sog. Vorpraktika übernommen werden, wie sie etwa im Bereiche der Erzieherausbildung (vgl. Beruf-Aktuell 1977, VON DERSCHAU 1976) angeboten werden. Häufig wird auch lediglich die Förderung erhoben, schon vor Eintritt in die Ausbildung eine Zeit der Berufspraxis in einem beliebigen Beruf absolviert zu haben. (Dies ist z.B. der Fall beim Arbeitserzieher, vgl. Beruf-Aktuell 1977, S. 250).

Diesen Einrichtungen, wie auch jener Bestimmung, daß vor dem Beginn der Ausbildung eine bestimmte Altersgrenze erreicht werden muß, wie es z.B. bei den Berufen des Beschäftigungstherapeuten und des Altenpflegers der Fall ist, kann nur dann ein Sinn abgewonnen werden, wenn man sie unter der Funktion des "cooling-off" (vgl. dazu: CLARK 1974) sieht. Sie dienen nämlich dazu, einen spontanen Entschluß zu relativieren und auf seine Festigkeit hin zu überprüfen. Solcher Sinn ist aber in Zweifel zu ziehen, wenn ein Zusammenhang zwischen der früheren beruflichen Tätigkeit und dem angestrebten sozialen Beruf kaum sichtbar wird.

Wie sollen sich aus beliebiger Berufserfahrung Kriterien gewinnen lassen, die Aufschluß darüber geben, ob ein Aspirant geeignet ist, einen sozialen Beruf zu ergreifen? Sollte aber die Vermittlung einer allgemeinen Berufsbereife angestrebt sein, so kann der Anspruch nur für jene Berufstätigkeit gelten; für die sozialen Berufe kann er indessen nur bedingt greifen, weil neben den allgemeinen Kriterien der Berufsbereife wie z.B. "intelligentere und zweckorientierte Erkundung des eigenen Selbst und des persönlichen Selbstbildes" oder "bessere Kenntnisse persönlicher Stärken und Schwächen" (vgl. MÜLLER-HECK 1974, S. 335) auch solche Kriterien hinzugezogen werden müssen, die nur im Zusammenhang mit Kenntnisse und Erfahrungen in einem sozialen Beruf oder Berufsfeld wirksam werden können. Dazu gehören etwa: "Stimmen die Anforderungen eines Berufes, in einem Berufsfeld mit den Fähigkeiten überein? Welche Erwartungen stellt eine bestimmte Berufsrolle an meine kognitiven und affektiven Dispositionen? Kann ich ungebunden oder eher angeleitet arbeiten?" etc. (ebenda). Auch die genannten Vorpraktika können nur dann der Überprüfung der Berufswahl wirklich dienen (vgl. VON DERSCHAU 1976, S. 375), wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Dazu gehören im wesentlichen eine systematische Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung der Praktika. Diese Bedingungen sind aber in der Realität selten erfüllt, weil weder genügend erfahrene und ausgebildete Praktikumsanleiter noch eine genügend große Anzahl von betreuenden Lehrern den Ausbildungsstätten zur Verfügung stehen. Der Effekt ist, daß die überwiegende Anzahl der Vorpraktikanten ihre Praxis als einen unüberschaubaren Zusammenhang erfahren, der geprägt ist von Frustrationen und kaum vermeidbaren Konflikten, deren Ursache sie allerdings zu allererst bei sich selbst suchen. Die Praktikanten im Vorpraktikum sind zudem meist voll in den Arbeitszusammenhang der betreffenden Praxisstelle integriert, so daß sie unvorbereitet die gleichen

Arbeiten verrichten müssen wie ein voll ausgebildeter Erzieher. Die Folge davon ist, daß auch die Kinder und Jugendlichen, mit denen sie zu tun haben, unter ihrer Unerfahrenheit leiden. Diese und ähnliche Gründe sind ausschlaggebend dafür, wenn sich die größte Zahl der Dozenten an den Fachschulen für **Sozialpädagogik** einem Vorpraktikum gegenüber ablehnend verhält, (vgl. VON DERSCHAU 1976, S. 375).

Die negative Bestandsaufnahme bisheriger Formen der Berufswahlvorbereitung und Berufswahlkontrolle darf aber nicht dazu führen, daß ^{auf} ihre Funktion gänzlich verzichtet wird. Vielmehr sind für die sozialberufliche Grundbildung zwei Konsequenzen zu ziehen:

1. Die curriculare Planung kann nicht unbedingt auf verwertbare Praxiserfahrungen der Schüler zurückgreifen und kann sie auch nicht voraussetzen; andererseits
2. sind aber Praxiserfahrungen selbst zur Überprüfung der Berufswahl anzustreben. Das bedeutet, daß dafür innerhalb des Curriculums sozialberufliche Grundbildung systematisch ein Ort in der Form eines angeleiteten Praktikums angegeben werden muß.

(b) Kritische Berufsorientierung

Die Chancen einer rationalen und kritischen Überprüfung der getroffenen oder noch zu treffenden Berufswahl steigt in dem Maße, in dem der Schüler seine Berufsentscheidung nicht nur aufgrund negativer Erfahrungen in dem zuvor gewählten Beruf treffen kann, sondern indem sich ihm Alternativen bieten. Denn ein Schüler, der nicht weiß, daß ihm ein bestimmter Beruf nicht liegt, der aber auch noch nicht weiß, welcher Beruf ihm adäquate Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Fähigkeiten bietet, steckt in einem Dilemma, das sich oft als Beharrungstendenz auswirkt:

Der einmal gewählte Beruf wird trotz negativer Aussichten beibehalten, weil über einen anderen Beruf nicht genügend Informationen vorhanden sind, die das Bild einer konkreten Alternative aufbauen könnten. Auf der Ebene einer schwerpunktspezifischen Grundbildung stellt sich damit die Aufgabe, einen umfassenden Überblick über die in einem Schwerpunkt angesiedelten Ausbildungsgänge zu geben. Dabei wird es nicht hinreichend sein, es bei einer bloßen Aufzählung aller möglichen formalen Faktoren wie Altersvoraussetzung, schulische Voraussetzung, Tätigkeitsbereiche, Gehalt etc. aufzuzählen, sondern viel eher stellt sich die Notwendigkeit dar, die Schüler mit den tatsächlichen Arbeitsinhalten der Berufe, die im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelt sind, zu konfrontieren. Darüber hinaus sind die gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhänge der Berufe ebenso darzustellen wie die Forderungen, die sie an die Person des sozialberuflich Tätigen stellen. Hierzu bieten sich die Bezüge zu den drei Akzentuierungen des Schwerpunktes an ("Erziehung und Ausbildung", "Pflege und Therapie", "Freizeit und Sport"), weil ihre Schneidung den Anspruch erhebt, die nach den Motiven der Zuwendung unterschiedenen Tätigkeitsbereiche der Sozialberufe aufzugreifen und für die didaktische Zusammenfassung und Strukturierung bestimmter Ausbildungsgänge fruchtbar zu machen. Die Rekonstruktion der geschichtlichen Entwicklung der drei Tätigkeitsfelder sozialer Berufe, die Darstellung ihrer ökonomischen Zusammenhänge und die Thematisierung ihrer je spezifischen gesellschaftlichen Aufgaben sind dann ein Teil der Berufsorientierung.

Eine Einführung in die Tätigkeitsbereiche der drei Akzentuierungen vermeidet darüber hinaus die bloße Vermittlung ganz spezieller Kenntnisse, die auf der Ebene nur eines Berufes oder nur einer Leitdisziplin angesiedelt sind.

Vermerkt man aber noch einmal das System der Schneidung der Akzentuierungen des Schwerpunktes und der Zuordnung der verschiedenen Ausbildungsgänge, so fällt ins Auge, daß drei Profile ("Gesellschaftswissenschaften", "Erzieher/Erziehungswissenschaften", "Katholische und evangelische Theologie") nicht einer bestimmten Akzentuierung zugeordnet, sondern auf alle drei Akzentuierungen ausgelegt sind. Diese Konstruktionsmerkmale unterstützen das Argument, daß die sozialberufliche Grundbildung eine Einführung in die Tätigkeitsbereiche der drei Akzentuierungen leisten müsse, denn wie anders soll ein Schüler, der z.B. den Erzieherberuf gewählt hat, sich für eines der drei mit den Akzentuierungen bezeichneten Tätigkeitsfelder entscheiden? Die Notwendigkeit einer Akzentuierung seiner Tätigkeit stellt sich für den Erzieher nicht nur aus der Systematik des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales", sondern auch aus einer Notwendigkeit in der traditionellen Erzieherausbildung. Die Ausbildung des Erziehers gliedert sich nämlich nach mehreren großen Bereichen, z.B. den Bereich der Elementarerziehung und der Heimerziehung; hinzu kommen die relativ jungen Tätigkeitsfelder des Freizeitbereiches wie auch das quantitativ nicht so umfangreiche Feld der Behindertenpädagogik. Besonders die beiden Bereiche der Elementar- und Heimerziehung sind in der Vergangenheit durch Berufe mit unterschiedlichen Berufsbezeichnungen, nämlich den Kindergärtnerinnen und den Heimerziehern belegt worden. Die unterschiedlichen Ausbildungsgänge für Jugend- und Heimerziehung und für die Kindererziehung wurden von der Kultusministerkonferenz im

Jahre 1967 mit den "Rahmenvereinbarungen über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten" (KMK 1967) zusammengelegt und vereinheitlicht. Begründet wurde diese Maßnahme vor allem damit, daß eine Abgrenzung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche, wie sie durch die alten Ausbildungsordnungen ausgedrückt wurden, nicht mehr gerechtfertigt werden konnte. Das Ziel der Zusammenlegung war die Einrichtung eines einheitlichen Berufsbildes "Erzieher", das ausser den Kompetenzen für den elementarerzieherischen Bereich auch jene für den Bereich der Heimerziehung vermitteln sollte. Nun hatten sich die Ausbildungsstätten bis dahin weitgehend an reifungstheoretischen Gesichtspunkten orientiert (vgl. dazu JORDAN/SEGLING 1977 S. 86 ff.), weshalb sie auch nach der Zusammenlegung der Ausbildungsgänge auf die "Lösung" verfielen, die neue Ausbildung durch eine einfache Zweiteilung zu strukturieren. Diese Zweiteilung orientierte sich gemäß dem reifungstheoretischen Konzept an den unterschiedlichen Altersstufen der Klienten. Im ersten Jahr der Ausbildung wurde das Gewicht auf die Arbeit mit dem vorschulischen Kind gelegt, während der Schwerpunkt des zweiten Ausbildungsjahres durch die Arbeit mit dem schulpflichtigen Kind und dem Jugendlichen geprägt war. Diese Stufung entspricht nicht einem aufgeklärten didaktischen Konzept, sondern eher einer Abbilddidaktik, die ihre fachwissenschaftliche Orientierung zum Anlaß nimmt, die Stufungen der Fachwissenschaft ungebrochen umzusetzen. Auf die mangelnde didaktische Durchdringung des Konzeptes weist auch das Fehlen jeglicher Differenzierung etwa im Sinne eines Kern-Kurs-Systems oder einer Strukturierung nach den Gesichtspunkten exemplarischen Lernens hin (Vgl. dazu: von DERSCHAU, 1976). Die Konzeption übersieht zudem, daß sich in der Arbeit mit den verschiedenen Altersgruppen zum Teil gleichartige und gleichgelagerte Probleme auftun, wie z.B. die Notwendigkeit der Sprachförderung oder die Fähigkeit, bestimmte konkrete Situationen analysieren zu können, etc.. Die Folge ist eine Über-

lappung bestimmter Ausbildungsinhalte, die noch verschärft wird durch die Inanspruchnahme der gleichen Wissenschaftsdisziplinen wie z.B. der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Psychologie. Mit der bloßen additiven Zusammenfassung der beiden Arbeitsbereiche unter dem formalen Aspekt der Altersstrukturierung der Klienten ist aber nicht nur die Gefahr massiver Wiederholung verbunden, sondern ebenso die Gefahr der Destruktion des für den Schüler bedeutsamen Lernfortschrittes im Sinne einer zunehmenden Spezialisierung seiner Aufgabenbereiche. Im schlechtesten Fall werden im zweiten Jahr der Ausbildung keine speziellen Problematiken thematisiert, sondern lediglich die alten Themen unter etwas anderen Aspekten wieder aufgenommen.

Mit dem letzten ist . schon angesprochen, was auch für die sozialberufliche Grundbildung gilt: jeder Arbeitsbereich, d.h. jedes durch die Akzentuierung bezeichnete Tätigkeitsfeld zeichnet sich durch besondere Elemente der Arbeit und durch besondere Funktionen aus, die ihn von den anderen unterscheiden. Die Unterschiede sind dabei nicht nur bei dem unterschiedlichen Klientel zu suchen, sondern ebenso im institutionellen Rahmen, in den verschiedenen Mitteln, mit denen auf jeweils unterschiedliche situative Bedingungen reagiert wird etc.. Für das Programm der Berufswahlvorbereitung in der sozialberuflichen Grundbildung ist damit gleichzeitig die Verpflichtung gegeben, nicht nur die übergreifenden Gemeinsamkeiten der Berufe im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zu thematisieren, sondern ebenso auch die typischen differenzierenden Merkmale in den drei Akzentuierungen.¹

¹Die Auslegung der Grundbildung auch auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche begründet sich aber nicht nur durch die Funktion der Vermittlung der Berufswahlfähigkeit, sondern ebenso durch die Notwendigkeit in den Sozialberufen, sich einer interdisziplinären Kooperation zu befleißigen (vgl. dazu Kap. 6.3).

Das Grundbildungskonzept des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" wird deshalb so anzulegen sein, daß das gemeinsam Bedeutsame zur Grundlage einer anschließenden Spezialisierung in einem dieser Handlungsfelder gemacht wird und daß das Spezielle selbst vorgeführt und thematisiert wird. Das gemeinsame Bedeutsame ergibt sich aus dem dargelegten Konzept sozialisierender Tätigkeit (vgl. Kap. 5.2), die Einführung in das jeweilig Speziellere geschieht durch die Auslegung verschiedener Grundbildungskurse auf die einzelnen Akzentuierungen. Um dabei der möglichen Explosion der Stofffülle Herr zu werden, wird sich die Auswahl der Probleme, die für die einzelnen Tätigkeitsbereiche stehen, am Prinzip des Exemplarischen orientieren, das z.B. auch INGRID LISOP (1971) für die Grundbildungskonzepte gegen die herrschende Stofffülle ins Feld geführt hat (vgl. aber zur Problematik des Exemplarischen und zur Auswahl exemplarischer Inhalte in den einzelnen Kursen die Ausführungen im Kap.7)

Gegen das hier formulierte Prinzip der kritischen Berufsorientierung wären nun Einwände denkbar, die sich etwa darauf beziehen, daß jene Ausbildungsgänge im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" gar nicht von der Grundbildung betroffen sein können, die lediglich studienqualifizierend sind, weil sich ihnen das Problem der Berufswahl noch gar nicht zum Zeitpunkt der sozialberuflichen Grundbildung, mithin nicht in der Jahrgangsstufe 11,1, stellt. Für die Schüler dieser Ausbildungsgänge gilt aber, daß sie eine bestimmte Leistungskursfolge wählen müssen. Dafür ~~besteht~~ auch wissenschaftspropädeutisch orientierte Grundbildung eine rationale Grundlage (vgl. aber dazu: Kap. 4.2.5)

Zweitens könnte gegen eine kritische Einführung in den Bereich der sozialen Berufe, die deren Verständnis und deren gesellschaftliche Einbindung frühzeitig problematisiert, eingewandt werden, daß mit einer frühzeitigen Kritik an den Aufgaben, Handlungen und Abhängigkeiten sozialberuflich Tätiger, die Schüler über ein motivational günstiges Maß hinaus verunsichert würden. Darüber hinaus könnte die Kritik, so die möglichen Einwände, nur sehr abstrakt geführt werden, weil die Objekte der Kritik, mithin das sozialberufliche Handeln, noch gar nicht bekannt seien. Vor allem dieses Argument hat die Verfasser anderer Schwerpunkte veranlaßt, einen Teil der Grundbildung ihres Schwerpunktes an das Ende der Ausbildung zu legen (vgl. dazu die Übersicht in: FINGERLE et al., 1978). Doch kann dieses Argument für den Bereich der sozialberuflichen Grundbildung keine Beachtung finden, weil eine kritische Einführung ja noch nicht mit einer (motivationalen) Belastung des behandelten Gegenstandes gleichzusetzen ist. Für die Sozialberufe ist sogar anzunehmen, daß eine kritische Einführung nicht die Distanzierung der Schüler bewirkt, sondern durch die Bewußtmachung gesellschaftlich-historischer Zusammenhänge innerhalb des Berufsfeldes der Sozialberufe und seiner Interdependenzen zu anderen gesellschaftlichen Bereichen die Möglichkeit einer Verstärkung der Berufswahl erheblich steigert. Denn wenn wir davon ausgehen, daß die Zuwendung zu den Sozialberufen sich zu einem großen Teil durch eine unbewußt affektive Orientierung determiniert, dann kann durch die reflektierte Zuwendung zu den normativen und gesellschaftlichen Implikationen dieser Berufe mithin durch vermehrte Aufklärung, die bloße affektive Zuwendung aufgehoben werden zugunsten einer mehr rationalen Berufswahl. In diesem Sinne bildet also das kritische Element in der sozialberuflichen Grundbildung erst die Basis, die es dem Schüler erlaubt, sich mit einer

ihm nun bekannteren Berufsrolle zu identifizieren (vgl. auch das Kapitel über die Initiierung beruflicher Identität, 4.5). Ähnliche Forderungen sind auf theoretischer Ebene z.B. in Theorien der Sozialarbeit (vgl. z.B. BLINKERT et al. 1976, S. 15 ff) schon erhoben worden; indessen haben sie kaum Niederschlag in den Lehrplänen gefunden. Wenn sie überhaupt auftauchen, dann sind diese Elemente lediglich mit einem geringen Stellenwert versehen am Ende der Ausbildung angesiedelt (vgl. dazu auch VON DERSCHAU, 1976, S. 195 ff).

Der Grund, den VON DERSCHAU vermutet, liegt in der relativen Ungebrochenheit, mit der sich frühere Konzeptionen sozialberuflicher Ausbildung in den gegenwärtigen Rahmenlehrpläne und -richtlinien fortsetzen. Ihr Charakteristikum ist die Orientierung an einer klargefügteten Gesellschaftsstruktur, in der z.B. Konfliktanalysen und die damit implizierte Fähigkeit, Konflikte auszutragen, nicht verlangt waren. Eine gebrochene Berufsrolle aber, wie sie sich in den Sozialberufen tatsächlich darstellt (vgl. dazu HAAG et al. 1975), kann, ohne daß man bei den Schülern Konfusion und Dismotivation erzeugt, nicht zunächst als Identifikationsobjekt, gleichsam ein heiles Berufsverständnis suggerierend, angeboten werden, um es dann in scheinbarer Abkehrung einer eher kritisch-distanzierenden Analyse zu unterziehen. Zumal, wenn keine praktischen Folgen spürbar werden, wie es der Fall ist, wenn die Berufskritik ganz an das Ende der Ausbildung gesetzt wird.

Nun ist aber noch ein anderes Argument gegen die berufsorientierende Funktion von Grundbildungskonzepten angeführt worden. Es besagt, daß sich eine Grundbildung an dem Lernen, das ein Schüler am Lernort Betrieb absolviert, orientieren müsse (vgl. dazu: FINGERLE et al., 1978). Das Lernen im Betrieb, so dieses Argument, orientiere sich nämlich zunächst an einfachen, ganz speziellen Handlungsvollzügen

wie sie der Betriebsablauf erfordere. Erst mit zunehmender ^{Lern-}Zeit, also gegen Ende der Lehre, erfahre das Lernen am Lernort Betrieb eine breitere Ausfächerung, die ihrerseits als Grundlage zu einer Analyse der komplexen Zusammenhänge eines Berufsfeldes im schulischen Lernen hinzugezogen werden kann. Sieht man einmal davon ab, daß mit dieser Auslegung der Lernhierarchien der Bildungsgänge dem Lernen am Betrieb eine starke Dominanz zugeordnet wird und man den Verdacht bloßer Anpassung an gegebene betriebliche Ausbildungsstrukturen auf sich zieht, erfährt die Grundbildung durch diese Konzeption zwangsläufig eine stark spezial-fachliche Orientierung. Darüber hinaus ist es zweifelhaft, ob der Teil der Grundbildung, der am Ende der Ausbildung den übergreifenden Rahmen eines Berufsfeldes thematisieren soll, noch die Stärke gewinnen kann, um das einzel-fachlich geprägte Bewußtsein der Schüler aufzubrechen. Zumal wir ja davon ausgehen können, daß die berufliche Sozialisation des Schülers während der ersten Jahre der betrieblichen, und man müßte dann auch sagen, schulischen Ausbildung, nicht in den übergreifenden Zusammenhang verwandter Berufe gestellt war und sich somit ein Denken verfestigt hat, das den entgegenwirkenden Bestrebungen der Grundbildung am Ende einer Ausbildung sich stark widersetzt, weil es die zuvor wirksamen identitätsbildenden Strukturen des Lernens am Arbeitsplatz und in der Schule nicht beachtet.

Formal bietet aber die Ausbildung im sozialberuflichen Bereich einen gänzlich anderen Rahmen, weil diese Ausbildung vollzeitschulisch organisiert ist. Das bedeutet, daß das didaktische Arrangement der Lernfolge und -inhalte sich eher einem planerischen

Zugriff zugänglich erweist, weil jene restriktiven Momente, die durch den außerschulischen Lernort "Betrieb" eingebracht werden, nicht auftauchen. Darüber hinaus orientieren sich die Ausbildungsinhalte in Sozialberufen nicht, wie in den in jenem Argument angesprochenen anderen Berufen, an den Prinzipien des Fortschreitens vom Einfachen zum Komplexen. Vielmehr leiden die sozialen Berufe bzw. deren Ausbildung an einem Überangebot komplexer Lerninhalte, seien sie nun entwicklungs- oder sozialpsychologischer Natur, sei^{en} es soziologische Themen oder fachpraktische. Ihre didaktische Reduktion läßt sich ebenfalls nicht von den Handlungsvollzügen in den sozialen Berufen herleiten, weil diese ihrerseits nicht dem Prinzip des Fortschreitens von einfachen oder komplexen Bereichen, sondern sich, je nach Anwendungsbereich unterschiedlich strukturiert, gleichwohl aber höchst differenziert darstellen.

(c) Zusammenfassung und Konsequenzen

Für die Funktion der kritischen Berufsorientierung in der sozialberuflichen Grundbildung können wir nun zusammenfassend formulieren:

- Die sozialberufliche Grundbildung führt in den Zusammenhang des Schwerpunktes "Erziehung u. Sozialisation"
- Sie zeigt die für eine Berufsfindung wichtigen gemeinsamen Bereiche der Bildungsgänge des Schwerpunktes , aber auch die jeweiligen Spezifika der Tätigkeiten und der damit verbundenen wissenschaftlichen Aufklärungsweisen.
- Die sozialberufliche Grundbildung ist hinsichtlich ihrer Berufswahlorientierung für Kollegiaten, die ein berufsqualifizierendes Profil, ein einfachstudienqualifizierendes Profil oder ein doppeltqualifizierendes Profil wählen, gleichermaßen bedeutsam.

- Sie dient nicht nur der Berufsfindung innerhalb des Schwerpunktes, sondern bei schon getroffener Wahl auch deren Überprüfung und Kontrolle.
- Aus dieser Funktionszuschreibung ergibt sich die Notwendigkeit, die Grundbildung in die Eingangsphase des Lernens im Schwerpunkt zu legen.

6.2 Die sozialberufliche Grundbildung als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis in den Sozialberufen

(a) Zur Entwicklung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Ausbildung sozialer Berufe

Das Phänomen ist bekannt, das Problem als Problem erkannt; es hat eine lange Tradition; nur eine Lösung scheint noch nicht gefunden:

Der Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit des sozialberuflichen Handelns, zwischen theoretischer Ausbildung und praktischem Tun ist nicht aufgehoben, eher hat er sich in jüngster Zeit verschärft (vgl. dazu BLINKERT et al. 1976, S. 142ff.). Was allgemein "Praxisschock" genannt wird, ist zwar mehr oder weniger stark ausgeprägt in allen Berufen zu finden, deren Ausbildung stärker theoretisch akzentuiert ist, indessen scheint sich das Problem in den sozialen Berufen zu konzentrieren, wie ein Blick in die Literatur zur Ausbildung von Sozialarbeitern (vgl. ebenda), von Erziehern (vgl. VON DERSCHAU 1976, ULSHÖFER 1970) oder auch von Lehrern (vgl. z.B. Arbeitsgruppe AUMEISTER 1976, HOLLING/BAMME) andeutet. Die (scheinbare) Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis, von praxisloser Ausbildung und theoriefeindlicher Praxis wird schon fast als gegeben vorausgesetzt: "Nun vergessen Sie mal alles, was Sie bis jetzt gelernt haben", ist der gängige Ratschlag "erfahrener" Praktiker an ihre jungen Kollegen; "Wenn ich gewußt hätte, was da auf mich zukommt, wäre ich nie Lehrer geworden. Aber was will man machen" ist die resignative Einsicht der "Neuen". Die Gründe für diese Sichtweise sind nicht nur in der unvermeidlich jeweils anderen Struktur der Handlungsfelder zu suchen. Sicher ist richtig, daß jede Ausbildung prinzipiell vom unmittelbaren Ernstcharakter entlastet ist, mag sie auch noch so viele Praxiselemente in sich bergen. Es ist ebenso richtig, daß im

praktischen Handeln situationsabhängige Entscheidungen zu treffen sind und Lösungen für Probleme gesucht werden müssen, auf die die notwendigerweise abstrahierende Ausbildung nicht immer vorbereiten kann. Daraus aber den Schluß zu ziehen, beide Bereiche stünden gleichsam einem unumstößlichen Gesetz folgend, unverbunden nebeneinander; beiden prinzipiell mögliche Zusammenhänge abzuerkennen, wäre ungerechtfertigt, weil diese Meinung den Zusammenhang, den praktisches Handeln und theoretisches Nachdenken in den "Realverhältnissen" (WENIGER) finden, unterschlägt. In der Ausbildung der Sozialberufe für einen der beiden Bereiche einseitig Partei zu ergreifen, wäre aus den gleichen Gründen unangebracht und käme einer Halbierung des Lernens gleich, das zudem dem Charakter wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Lernens zuwiderliefe (vgl. dazu Kap. 4.3).

Die praxisbezogene Ausbildung hat in den sozialen Berufen eine Tradition. Zunächst, darin nicht unähnlich der handwerklichen Ausbildung über das Mittel der Imitation, wurde die Ausbildung unmittelbar aus der erzieherischen Praxis heraus organisiert, wobei sie sich im wesentlichen auf die Vermittlung custodialer Fähigkeiten mit einer bürgerlich-religiösen Wertorientierung beschränkte (vgl. dazu VASEN 1975). Organisatorisch wurde diese Ausbildung - auch darin nicht unähnlich der handwerklichen Ausbildung - durch die Identität von Ausbildungs- und Praxisstätte ermöglicht. Es waren zumeist jene Bewahranstalten, auf die sich das öffentliche, nicht-schulische Interesse der Gesellschaft an Erziehung erstreckte. Als erster versuchte FRÖBEL (vgl. dazu und für das folgende: VON DERSCHAU 1974 u. 1976) für den Bereich der Kleinkinderziehung den theoretischen Anteil der Ausbildung unter Beibehaltung der Verklammerung mit der praktischen Ausbildung zu erhöhen. In der Folgezeit wurde aber der dialektisch-methodische Ansatz FRÖBELS dermaßen eingeschränkt, daß die wei-

tere Entwicklung "zu einer gewissen Theoriefeindlichkeit und Isolierung von ^{der} Entwicklung der pädagogischen Wissenschaften" (VON DERSCHAU 1976, S. 303) führte. Die praktischen Fächer nahmen zu, ohne aber wirklich an die Praxis gebunden zu sein, d.h. das Lernen wurde in die Schule verlagert, wo es einen stark rezeptologischen Charakter annahm, der sich aber nicht in der Praxis erprobte.

Erst nach dem ersten Weltkrieg wurden mehrwöchige Praktika eingeführt, deren eigentliche Funktion es war, sozialpädagogische Methoden kennenzulernen und einzuüben. Eine theoretische Reflexion auf die Bedingungen ihrer Anwendung unterblieb auch hier weitgehend. Eine Verbesserung im Sinne reflektierter Einbeziehung der Praxis versprach die neuere Reformdiskussion der sechziger Jahre, in deren Folge ein angeleitetes einjähriges Praktikum vor der Ausbildung an den Fachschulen eingeführt wurde. Dies geschah mit der ausdrücklichen Intention, den Verbund von Theorie und Praxis herzustellen. Die Realität dieser Praktika indessen zeigt deutlich, daß auch hier keine zufriedenstellende Lösung gefunden wurde. So ist der empirischen Untersuchung von v. DERSCHAU (1976) zu entnehmen, daß über die Hälfte der Dozenten an den Fachschulen für Sozialpädagogik der Meinung sind, daß die Vorpraktika in ihrer jetzigen Form reichlich überflüssig seien; unter anderem deshalb, weil eine theoretische Vorbereitung darauf und auch eine angemessene Begleitung durch die Schule sowie eine entsprechende Nachbereitung nicht geleistet werden könnten und deshalb auch entfielen. Eine noch größere Zahl der Dozenten ist sogar der Ansicht, daß das Vorpraktikum den Schülern eher schade: "Die praktischen Erfahrungen in Erziehungssituationen, die im Vorpraktikum erworben werden sollen, können Verhaltensweisen so vorprägen und sogar einschleifen, daß sie durch die Ausbildung nicht mehr korrigiert werden können" (von DERSCHAU 1974, S. 76). Eine ähnlich negative Einschätzung erfahren auch die anderen Ver-

suche der Integration theoretischer und praktischer Ausbildung an den Fachschulen. Dazu wird angeführt, daß die theoretischen Grundlagen zu losgelöst von der praktischen Anwendung vermittelt würden (59% der befragten Dozenten). Dabei wird besonders darauf verwiesen, daß die Integration der Praktika in das schulische Lernen noch keineswegs gelöst sei (57%) und daß ein intensiver Kontakt zwischen Theorie und Praxis in der herkömmlichen Ausbildung nicht zu erreichen sei (über 70 %) (vgl. VON DERSCHAU, 1974, S. 72).

Unter ähnlichen Gesichtspunkten wird auch die Ausbildung der Lehrer an den verschiedenen Schulformen diskutiert. Dabei wird insbesondere die Klage laut, daß

- fast gar keine Vorbereitung innerhalb der Lehrerbildung auf die spätere Praxis erfolge,
- die Verwissenschaftlichung des zukünftigen Praxisfeldes dadurch verhindert würde, daß der Transfer des angeeigneten theoretischen Wissens auf die praktische Tätigkeit nicht gelernt worden sei und in der Konsequenz die Resignation vor dem übermächtigen Druck praktischer Handlungsmuster sich einstelle, und schließlich,
- daß das alles zu einer Zerstörung der ursprünglich einmal hohen Motivation der Lehrerstudenten führe (vgl. BERNDT et al. 1972).

Ein ähnliches wie das hier für die didaktische Situation in den Ausbildungsinstitutionen formulierte Interesse nach engerer Verschränkung von Theorie und Praxis artikulieren auch die Träger sozialer Einrichtungen, mithin der Vertreter jener Institutionen, in denen die Absolventen der Ausbildungsgänge des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" einmal tätig sein werden. Von großer Wichtigkeit ist nun aber, daß die unterschiedlichen Erwartungen, die die Institutionen an die praktischen Fähigkeiten ihrer neuen Mitarbeiter richten,

nicht immer deutlich definiert werden, sondern sich oft erst später in konflikthaften Situationen artikulieren. Darüber geben z.B. die Praxisberichte von Sozialarbeitern (vgl. z.B. Arbeitsgruppe 5, 1976, BILGER 1978) oder von Lehrern (vgl. z.B. WÜNSCHE 1975) Auskunft. Für die curriculare Gestaltung einer die Praxis und die Theorie integrierenden sozialberuflichen Grundbildung bedeutet das, daß sie sich an den Wünschen der Abnehmer an die praktischen Fähigkeiten der sozialberuflich Tätigen nur sehr bedingt orientieren kann. Zumal selbst in den Konfliktsituationen die Abnehmerinstitutionen kaum in der Lage sind, nun ihrerseits ihre Bedingungen gelingender sozialberuflicher Praxis zu definieren, sondern die Lösung fast immer im Sinne der Konfliktminderung zunächst im Verweis auf die mangelnde Berufserfahrung der jungen Sozialarbeiter, Lehrer etc. suchen.

Es dürfte aber offensichtlich sein, daß die Konflikte nicht nur in den noch fehlenden beruflichen Erfahrungen begründet liegen, sondern oft durch unterschiedliche Zielsetzungen, Wertorientierungen; mithin durch unterschiedliches Rollenverhältnis der Beteiligten bedingt (vgl. dazu: RICHTER, 1976, S. 166ff., KUNSTREICH, 1975, LANGE-GERRITSEN, 1972).

In der unzulänglichen Anlage der angebotenen Praktika die alleinige Schuld zu suchen, wäre sicherlich eine Überschätzung der Möglichkeiten, die mit Praktika jeder Art verknüpft sind. Vielmehr sind die Bedingungen, die eine fruchtbare Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praktisches Handeln erst ermöglichen, in dem Selbstverständnis der Wissenschaften wie auch in dem Verhältnis, das der praktisch Tätige zur wissenschaftlichen Aufklärung hat, aufzuspüren.

Zwar konnte in der Bedingungsanalyse zum Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in Grundbildungskonzepten gezeigt werden, daß die Entwicklung in den Erziehungswissenschaften nicht durchweg von jener Dichotomie gekennzeichnet ist, sondern daß z.B. die geisteswissenschaftliche Pädagogik (vgl. DAHMER, 1968) sich ausdrücklich um die Zusammenschau des theoretischen Tuns und praktischen Überlegens bemühte, indessen war für diese Richtung pädagogischer Theoriebildung der Praxisbezug oft nur ein sehr indirekter. Denn die Vermittlung sollte durch das historisch-hermeneutische Verfahren geleistet werden. Dieses aber war im wesentlichen die Analyse von (zudem schriftlichen) Texten zur Erziehung, von Anleitungen für Unterricht und Schule, mit deren Hilfe der die Praxis anleitende Sinn pädagogischen Tuns gefunden werden konnte. Darin aber scheint genau die Ursache der relativen Abstinenz wissenschaftlicher Untersuchungen von praktischer Verantwortung oder anders gesagt, die relative Resistenz praktischer Handlungen vor den Ansprüchen der Wissenschaften im Bereich des pädagogischen Tuns zu liegen:

Denn wenn die Symbolisierung der Praxis schon für die Praxis selbst genommen wird, dann können die wiederum in Symbolen übermittelbaren Folgerungen die Praxis, die vor aller Symbolisierung liegt, kaum noch erreichen oder wie HARTMUT VON HENTIG es formuliert: "Die Gründe für die Resistenz der Praxis gegen die wissenschaftliche Theorie und die wissenschaftlichen Verfahren liegen zum Teil in der Wissenschaft selbst" (VON HENTIG, 1977, S. 206). Wenn VON HENTIG seine These auch zu sehr mit der großen Distanz wissenschaftlichen Sprechens vom alltagssprachlichen Verstehen der praktisch Handelnden her begründet und damit die Geschlossen- und Verslossenheit der Sprache schon fälschlicherweise für den Grund des Nebeneinander hält, so liegt in seiner Aussage doch eine richtige Erkenntnis, die indessen tieferliegende Bezüge hat. Wissenschaft, zumal die von VON HENTIG beschriebene, unzumutbar abstrahierende, suggeriert, so meine Thesen, nämlich folgendes:

- Zum einen spiegelt sie ein Omnipotenzverhältnis vor, das Zweifel an ihrer Berechtigung und ihrer Allzuständigkeit kaum erlaubt,
- zum anderen fixiert sie ihren "Abnehmer" darauf, daß sie und nur sie in der Lage sei, ihm bei der Lösung seiner Probleme zu helfen: Nicht er selbst geht in seiner Person auf die Suche nach Lösungen für die ^{von} ihm erfahrenen Probleme, sondern vielmehr sucht er deren Lösungen außerhalb seiner eigenen Kompetenz, nämlich im Bereich wissenschaftlicher Dignität.
- Zum dritten kann Wissenschaft sogar soweit gehen, Probleme, zumindest ^{die} für beachtenswert gehalten werden, zu definieren und andere, ebenso tatsächliche, in den Bereich der Phantasie bzw. des Irrtums zu verweisen. Problematisch ist, was die Wissenschaft als problematisch erlaubt.

Aus diesem Standpunkt liest sich deutlich eine Hierarchie der Beziehungen ab: Die Theorie ist der Praxis vor- und übergeordnet und souffliert dem Praktiker, ohne Rückversicherung auf sie nicht auskommen zu können.

Dabei zeigen , alltägliche Probleme, daß entscheidungsrelevantes Verhalten, mithin effektives Handeln entweder noch gar nicht von der theoretischen Aufklärung durchdrungen ist oder aber in bestimmten Situationen die Ergebnisse theoretischer Überlegungen gar nicht hinzugezogen werden können, weil z.B. ein enormer Zeitdruck es nicht zuläßt.

Für den ersten Fall kann das Beispiel alltäglicher Unterrichtsplanung gelten. Trotz aller Bemühungen, ein theoretisch abgesichertes Konzept unterrichtlicher Planung, ^{das} die entsprechenden Entscheidungen der Lehrer anleitend zu finden (vgl. z.B. KUHNERT 1976, LENZEN, 1978), stehen die Versuche bestenfalls erst am Anfang ihrer Entwicklung. Gleichwohl wird jeden Tag unterrichtet und jeder Unterricht geplant, und gelingt Unterricht jeden Tag. Das bedeutet aber, daß Lehrer auch ohne übermäßige theoretische Absicherung handlungsrelevante Entscheidungen vollziehen können und müssen. (1)

Im zweiten Fall sind besonders jene Entscheidungen und Handlungen angesprochen, die einem unmittelbaren, situativ bedingten Handlungszwang entspringen: Wenn einem Sozialarbeiter in einem Jugendheim aus irgendwelchen Gründen, z.B. der Disziplin der Jugendlichen, vom Träger dieses Heimes dessen Schließung angedroht wird, dann steht er unter einem unmittelbaren Zwang, die drohende Schließung mit geeigneten Maßnahmen abzuwenden, ohne zunächst wissenschaftliche Explorationen der Umstände, Gründe und Motive, derenthalten die Jugendlichen ihr "Fehlverhalten" zeigen,

¹ Damit soll nicht gesagt sein, daß dies ein wünschenswerter Zustand ist, denn fast ebenso oft mißlingt Unterricht; und mit zu großen Umwegen ist die

theorielose Vermittlung unterrichtsplanerischer Fähigkeiten an den Lehrernachwuchs verbunden, dennoch kann der Umstand alltäglich gelingender Unterrichtsplanung das hier zu besprechende Faktum fehlender theoretischer Aufklärung gleichwohl entscheidungsrelevanter Bereiche belegen.

anstrengen zu können.

Dem könnte nun entgegengehalten werden, daß es gerade die Aufgabe der theoretischen Ausbildung sein müsse, die Grundlagen von pädagogischen Entscheidungen derart zu vermitteln, daß sie ohne jeweilige explizite Thematisierung die anstehende Entscheidung beeinflussen oder gar steuern könnten. Diese Vorstellung mag bis zu einem gewissen Grad zutreffend sein, indessen unterliegt sie der naiven Annahme einer direkt ableitbaren Entscheidungskette aus theoretischen Denkmustern. Sie ist deshalb naiv, weil sie sowohl die Theorie als auch die Praxis als unveränderbar annimmt. Denn nur unter dieser Bedingung kann sie erst generell verpflichtende Regeln aufstellen. HERWIG BLANKERTZ hat dieses Paradigma an dem Modell normativer Didaktik verdeutlicht (vgl. 1976) und ihm seine Aporien bescheinigt, die zugleich die Gründe seiner Naivität sind.

Trotz der fragwürdigen Relevanz gegenwärtiger Theoriebildung hegen zumal im sozialberuflichen Bereich die "Praktiker" eben jene Erwartungen, die sie der Theorie ausliefern: Indem ein praktisch Handelnder in den Sozialberufen seine Selbstsicherheit nur in theoretischen Bezügen zu finden vermeint, akzeptiert er Wissenschaft als eine Autorität, die außerhalb seiner eigenen Einflußmöglichkeit liegt. Gleichzeitig erfährt er eine Entlastung, indem er die Verantwortung für mißlungenes Handeln eben jener Autorität zuschieben kann. Selbst offensichtliche Widersprüche zwischen eigenen Erfahrungen und herrschender Lehre werden ignoriert zugunsten eines - irrationalen - Vertrauens in die Instanz der Wissenschaften. Diese Erwartung ist aber nur um den Preis verunsicherter Praxis aufrechtzuerhalten, weil die vollkommene Unterwerfung unter dem wissenschaftlichen Anspruch übersteigerte Hoffnungen produziert, die die Wissenschaften gar nicht erfüllen können. Verunsichert wird eine solche Praxis auch deshalb, weil der in der Praxis Handelnde

nicht mehr oder kaum noch seinem eigenen Urteil traut. Er sucht Lösungen für seine Probleme nicht mehr in seiner Praxis und dem Austausch mit anderen an seiner Praxis beteiligten Personen, sondern eben in jener Instanz ausserhalb der Praxis, die ihm zwar Antworten suggeriert, die ihm jedoch prinzipiell keine schlüssigen Antworten geben kann. Diese rezeptive Erwartungshaltung sollte zugunsten eines Verständnisses von Theorie und Praxis aufgegeben werden, das die Theorie als eine Angebot zur Reflexion der eigenen Praxis begreift. Das kann nicht nur allein durch die im Konzept der Wissenschaftspropädeutik angelegte Kritik der Verfahren, Erkenntnisse und ihrer Anwendungen erreicht werden, weil der auf die wissenschaftliche Entwicklung blind vertrauende Praktiker jene kritisierten Fehlentwicklungen der betreffenden Wissenschaften ja doch nur lediglich als "Unfälle" einer eigentlich unfehlbaren Institution einzuordnen sucht. Die Sicherheit seiner selbst zurückgewinnen kann der Praktiker nur , wenn er seinen eigenen Erfahrungen wieder traut. Das wiederum kann nur dort sein, wo er zum einen Praxis nicht als eine unverrückbare GröÙe und Konstante ansieht und wo er zum anderen sich selbst, den unmittelbar Beteiligten, als den Ort begreift, in dem die "Realverhältnisse" Wirklichkeit werden und an dem Theorie und Praxis zu verbinden sind.

Sich selbst in den Mittelpunkt stellen heißt in unserem Fall, den Sozialarbeiter, den Erzieher, den Lehrer etc. dazu zu befähigen, seine eigenen Probleme zu begreifen, zu benennen und zu definieren und sie einer Reflexion zu unterwerfen, in der er auf die ihm von der wissenschaftlichen Theorie zur Verfügung gestellten Kategorien zurückgreift.

(b) Erfahrungsfähigkeit als Voraussetzung sozialer Praxis

Nun geht aber in die oben erhobene Forderung, die

Erfahrungen und die Problematisierungsfähigkeit des Praktikers als Integrationspunkt zu nehmen, eine Voraussetzung ein, die nicht ohne weiteres gegeben ist. Denn nur unter der Bedingung, daß der praktisch Handelnde bzw. die angehenden Praktiker in der Lage sind, Probleme zu erkennen, Erfahrungen zu machen und sie auszuwerten, läßt sich ein Konzept der Vermittlung von Erfahrungswissen entfalten. Die Aussage, daß dies aber nicht so ist, mag verwundern; wird sie doch für diejenigen Berufe gemacht, die sich im unmittelbar erfahrungshaltigen Raum bewegen. Die These wird also umschrieben, daß die Schüler in berufsbildenden Schulen und auch den Gymnasien, mithin auch die Schüler der Kollegschule - auch diejenigen, die in den Schwerpunkt 15 eintreten - nicht nur mit einem erheblichen Erfahrungsdefizit, sondern sogar mit einer eingeschränkten Erfahrungsfähigkeit ihren Ausbildungsgang beginnen. Erfahrungsfähigkeit, als Voraussetzung allen sozialberuflichen Handelns gesehen, muß dann als solche trainiert werden. Als eine Grundlage jeden sozialberuflichen Handelns erfordert sie gezielte Übungen und Reflexionen in der Begegnung der Schüler mit sich selbst, mit ihren Mitschülern und mit Angehörigen verschiedener Berufsgruppen im sozialberuflichen Feld und mit ihren Klienten. Begreifen wir nun Erfahrung als das Komplement zur Handlung, dann gilt, daß Erfahrungen bewußt und sinnhaft erlebt werden müssen. Unbewußtes Erleben wäre Tagtraum, und bewußtes Erleben ohne Sinnhaftigkeit und ohne intentionalen Gehalt wäre bloßes Empfinden.

Worin kann nun aber der Grund für die Annahme liegen, daß die Praktiker, oder sagen wir konkreter, die Schüler in der sozialberuflichen Grundbildung mit einer eingeschränkten Erfahrungsfähigkeit ausgestattet sind?

Die Gründe können hier nur grob umrissen angeführt werden:

(*) Eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit

Voraussetzung für jeglichen Erfahrung ist die Wahrnehmung. Wahrnehmung selbst kann unter drei Gesichtspunkten gestört sein:

In der Folge von widersprüchlichen Reizinformationen, wenn für das Wahrnehmungssubjekt keine Möglichkeit zur tätigen Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmungsobjekt gegeben ist,

in der Folge von Überlastung des Wahrnehmungssystems oder bei seiner Unterbelastung (vgl. dazu: STADLER et al. 1975, S. 136 ff.).

Die erste Einschränkung von Wahrnehmungsfähigkeit beschreibt - pointiert gesagt - ziemlich genau die Situation aktuellen schulischen Lernens: Vor jedem sinnlich repräsentierten Wahrnehmungsangebot steht die intervenierende verbale Erklärung des Lehrers; nach der "verbalen Unterrichtung" folgt die nächste, ohne sinnliche Repräsentation des Vorherigen. Das gilt für den Politiklehrer, der das System sozialer Rollen durchnimmt, ohne es in der Realität (etwa der schulischen Umgebung) zu verankern; es gilt ebenso für den Mathematiklehrer, der seine Funktion ohne folgende (oder vorhergehende) Operation erläutert.

Die zweite Einschränkung kennzeichnet das, was die psychologische Literatur mit "Reizüberflutung" bezeichnet und die Situation des in das umfassende System massenkommunikatorischer Handlungen und Prozesse eingebundenen Menschen beschreibt, dessen psychische und physiologische Aufnahmefähigkeit

von dem Überfluß an Informationen überbeansprucht ist. Die dritte Art der Störung, die Unterbelastung des sinnlichen Nervensystems, ist seltener anzutreffen, weil sie fast ausschließlich bei totaler Isolierung vorkommt.

Zu diesen eher die dinglichen Objekte der Umwelt betreffenden Wahrnehmungsstörungen kommen jene Störungsmöglichkeiten im Bereich sozialer oder wie WATZLAWICK (1976) sie nennt "interpersoneller Wahrnehmungen". Sie sind im wesentlichen durch unterschiedliche Motivationen, Bedürfnislagen und Gefühle bedingt. Sie verweisen auf das prinzipielle Moment selektiver Wahrnehmung und damit auf die Rolle, die das Subjekt bei der Aneignung von Welt spielt. Es gibt keine objektive Subjekt-Objekt-Korrelation, die als "objektive" Wahrnehmung zu bezeichnen wäre. Darauf hat z.B. HOLZKAMP (1973) in seinem Versuch, die erkenntnistheoretischen Erklärungsversuche menschlicher Handlungsstrukturen auf eine materialistisch-psychologische Basis zu stellen, verwiesen. Die Nicht-Aufklärung über die eigenen Wünsche und Bedürfnisse, über die eigenen Motive, hindert potentiell die adäquate Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler. Die Bedingtheit eigener Wahrnehmungsfähigkeit kann mit dem, was bei DAHMER (1968) als "Vorverständnis" (vgl. dazu auch hier das Kapitel 4.3) der Erfassung von Erziehungswirklichkeit genannt wird, verglichen werden. Dieses Vorverständnis, das die Wahrnehmungsfähigkeit steuert, kann seinerseits nicht losgelöst von sozialisatorischen Voraussetzungen der Subjekte, die Erfahrungen über die Wahrnehmung machen, gedacht werden; insofern ist jede Wahrnehmungsfähigkeit bzw. ihre Beeinträchtigung ursächlich nur in der jeweiligen Schülerbiographie zu erklären (vgl. dazu: OEVERMANN et al., 1976).

Zwar kann man davon ausgehen, daß eigentlich für alle Schüler die These von ihrer eingeschränkten Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit gilt, indessen wird diese These für die sozialberuflich Tätigen besonders relevant, worauf COMBS et al. (1975) hingewiesen haben. Eine eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, so COMBS et al., verengt nämlich nicht nur die eigene Position, sondern verhindert auch eine helfende Interaktion mit den Klienten, weil der in seiner Wahrnehmungsfähigkeit Eingeschränkte nicht in der Lage ist, deren Wünschen und Bedürfnissen nachzukommen oder sie überhaupt aufzuklären: "Eine Verengung der Wahrnehmung macht das Grundanliegen, das die helfenden Berufe verwirklichen wollen, zunichte" (COMBS et al., 1975, S. 126 ⁽⁴⁾).

(3) Mangelnder Erfahrungsaustausch

Eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit bezeichnet den einen Grund gestörter Erfahrungsfähigkeit; die

⁽⁴⁾ Das Ziel "Wahrnehmungsfähigkeit" setzt natürlich bis zu einem gewissen Maße die Zurückdrängung vorgegebener Inhaltlichkeit curricularer Planung voraus. Wahrnehmungsfähigkeit bzw. Erhöhung der Erfahrungsfähigkeit richtet sich zu allererst auf den prozessualen Charakter unterrichtlichen Lernens. Darauf und auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Erfahrungs- und Wahrnehmungsfähigkeit haben ganz besonders NEWBERG, BORTON (1976) verwiesen. Sie bauen ihr Modell auf der These auf, daß sich das Handeln des Menschen aufgrund dreier grundlegender Prozesse entwickle: "Ein Wahrnehmungsprozeß, durch den er (der Mensch) Informationen empfängt, ein Verarbeitungsprozeß, durch den er diese Informationen ordnet, auswertet und in persönliche Bezüge einbaut; und ein Handlungsprozeß, durch den er neue Informationen ausgibt oder neues Verhalten einleitet" (S. 13). Und: "In einem schülerzentrierten Curriculum ist der Prozeß Lerninhalt. Um z.B. die Aufmerksamkeit auf den Prozeß des Wahrnehmens zu lenken, sollte das Curriculum dem Schüler helfen, die bewußte Erfahrung zu machen, wie er die Welt wahrnimmt" (S. 70).

mangelnde intersubjektive Reflexion von Erfahrungen den anderen. Zwar ist es richtig, daß wir in erster Linie Erfahrungen für uns machen, aber Erfahrungen sind nicht nur unsere individuellen Erfahrungen, sondern im er auch soziale. Andere Subjekte machen potentiell gleichartige Erfahrungen in einem ähnlich strukturierten gesellschaftlichen Kontext. Darüber hinaus werden Erfahrungen als gesellschaftliche Ereignisse außerhalb unserer Subjektivität weitergegeben, wie z.B. über die Institution der Sprache. In ihr sind die gesellschaftlichen Erfahrungen aufgehoben; in ihr werden sie weitergegeben. Darauf^{habe}r je spezifischen Aspekten HOLZKAMP (1973) und NEGT (1971) hingewiesen, insofern sie Sprache als geronnenes soziales Handeln begreifen.

Auch die Verarbeitung von Erfahrungen, die nach unserer Bestimmung Wahrgenommenes ja erst zu empirischer Erkenntnis macht, wird außer durch die Orientierungsmuster unserer eigenen individuellen Biographien auch durch gesellschaftliche Wertorientierungen geformt.

Indem so der Erfahrungsbegriff um eine soziologisch aufklärbare Dimension erweitert wird, indem als Subjekt der Erfahrungen außer dem Individuum auch die Gattung zugelassen wird, kann ein didaktischer Zugriff auf die individuelle Erfahrung versucht werden, weil subjektive und objektive Bedingungen von Erfahrung miteinander vermittelt und Beziehungen zwischen aktuell Wahrgenommenem und historisch Vorausgesetztem hergestellt werden können. Die Praxiserfahrungen werden derart einer Reflexion und Verarbeitung zugänglich, die die konkrete Arbeit im Praxisfeld mit ihren eigenen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen konfrontiert.

Im Rahmen einer Politik-Didaktik haben SCHÄFER/
LAMBROU (1972) drei Ebenen der Erfahrung unterschieden,
um so der mit dem Erfahrungsbegriff verbundenen päd-
agogischen Intentionen habhaft zu werden: Sie
differenzieren zwischen einer gegebenen subjektiven
bzw. intersubjektiven Erfahrungsebene, einer didaktisch
vermittelten und aufbereiteten Erfahrung und einer
kollektiv erstellten Erfahrung (vgl. S. 54).

Während die subjektiven Erfahrungen jene Art von
Erfahrung bezeichnen, die sich durch die Unmittelbar-
keit des Erlebens, durch sozialisatorische Ereignisse
und lebensgeschichtliche Daten auszeichnet, sind die
Erfahrungen auf der zweiten Ebene nur noch mittelbar.
Es sind außerhalb des unmittelbaren Erlebens und Ver-
arbeitens der Schüler didaktisch erschlossene
gesellschaftliche, historische Ereignisse, deren
Bedingungen und Zusammenhänge durch didaktische Arran-
gements der Schüler erfahrbar gemacht werden. Im
Zusammenspiel und auf der Basis beider vorhergehenden
Erfahrungstypen erst wird die dritte Ebene von Er-
fahrung erschlossen, die neue, alternative Erfahrung
zuläßt und sich unterrichtlich zumeist in Form von
Rollenspiel, Projekten etc. anbietet.

(c) Zusammenfassung und Konsequenzen

Der
Unterricht in der sozialberuflichen Grundbildung,
der sich die Verbindung von Theorie und Praxis zur
Aufgabe gestellt hat, wird dies alles beachten
müssen:

- daß zur Vermittlung von Theorie und Praxis die Praxis
selbst gehört (z.B. in Form von Praktika),
- daß zur Erfahrung von Praxis die Fähigkeit, Erfahrung
zu machen, gehört und schließlich,
- daß die Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen anzu-
siedeln sind und daß diese Ebenen im Unterricht aus-
gebaut werden müssen.

Das alles bedeutet aber, daß der theoretisch aufgeklärte Praktiker und nur er das Praktischwerden der Theorie durch Befragung der Praxis sicherstellen kann.

Die aus der unmittelbaren Erfahrung gewonnenen empirischen Kenntnisse bilden den Integrationspunkt von theoretischem Lernen und praktischer Anwendung, so hatten wir gesagt, und waren dabei davon ausgegangen, daß Praktika in der sozialberuflichen Ausbildung ihre Funktion nicht einholen können, ohne die Erfahrungsfähigkeit der Schüler als unabdingbare Voraussetzung zu bedenken. Denn weder setzen Praktika in der traditionellen Ausbildung an den Alltagserfahrungen der Schüler an, was sie als beruflich ausgerichtete Veranstaltungen auch gar nicht können, denn Schüler haben ja noch keine Berufserfahrung, noch gelingt ihnen im ausreichenden Maße eine didaktische Vermittlung. Didaktische Vermittlung hieße in diesem Falle das Praxisfeld so darzustellen, daß die Schüler es leicht in ihre eigene Alltagserfahrung übersetzen, bzw. ihr Vorverständnis aus ihren Alltagserfahrungen heraus explizieren und aufarbeiten könnten.

Um das aber alles zu sichern, bedarf es entsprechender Vorbereitungen der Praktika als Einführung in die Praxisfelder. Es bedarf weiter des Vergleiches mit schon Bekannten und der Erörterung der Gesichtspunkte, unter denen die betreffende Praxis erfahren werden kann. Die Auslegung auf die Vermittlung von Erfahrungsfähigkeit verändert den Charakter von Praktika; sie werden unter den Fragestellungen "Wie mache ich Erfahrungen?" "Wie nehme ich mich selbst wahr"? "Wie nehme ich den Gegenüber wahr"? durchgeführt. Die so geforderte Entspezifizierung von enger fachspezifischer Sicht des Praktikums darf natürlich nicht bedeuten, daß der Schüler in völlig beliebige Praxisfelder geschickt werden soll.

es muß vielmehr gesichert werden, daß es sich um Praxisfelder aus dem Bereich der Sozialberufe handelt, weil ja Erfahrungen nicht an sich gemacht werden sollen bzw. nur formal sind, sondern weil die Erfahrungen auch eine Basis abgeben sollen für weiteres Handeln, das sich aber eben auf die spezifischen Aufgabensetzungen sozialer Berufe bezieht. Die notwendige Vorbereitung der Praktika läge dann in der Operationalisierung und Ausdifferenzierung jener nur angedeuteten Fragen und in einer umfassenden Information über die je besuchten Praxisfelder.

Die Vermittlung der dritten Ebene der Erfahrung als Vermittlung alternativer Erfahrung wird für ein berufliches Praktikum nur sehr schwer zu realisieren sein. Ein Angebot alternativer Praxisstrukturen läßt sich nämlich entweder nur in den wenig installierten Gegenmodellen (z.B. zu einer traditionellen Kindergartenerziehung) einrichten oder in Form eigenen Experimentierens, in vermittelter Praxis, etwa in Rollenspielen, Planspielen etc. realisieren. Auf keinen Fall aber kann diese Ebene schon für die hier angesprochene Eingangsphase sozialberuflicher Ausbildung angestrebt werden, weil die Erfahrung alternativer beruflicher Handlungsmodelle zunächst einmal die Vermittlung von Erfahrungen im Bereich gegenwärtiger Praxis erfordert.

Zusammenfassen können wir jetzt formulieren:

Die sozialberufliche Grundbildung thematisiert und vermittelt den Zusammenhang von Theorie und Praxis im sozialberuflichen Feld, indem sie den Schülern die Notwendigkeit eigener Befragung der Theorie für die Lösung praktischer Probleme nahebringt. Als Voraussetzung dazu und zur adäquaten Artikulation der praktischen Probleme fördert sie die Erfahrungsfähigkeit der Schüler.

6.3 Kooperation in den sozialen Berufen

Die Forderung nach "beruflicher Mobilität" hatte die Notwendigkeit aufgezeigt, die spannungsreiche Beziehung zwischen fachlicher Spezialbildung und fachübergreifender Grundbildung in die curriculare Planung der sozialberuflichen Grundbildung einzubringen. Dabei war deutlich geworden, daß besonders die Identifikation allgemein - fachlicher Kompetenzen am ehesten die Chance bietet, diese Spannung konstruktiv für den Entwicklungsprozeß des Curriculum aufzunehmen. Wir fragen deshalb jetzt nach möglichen übergreifenden Kompetenzen, die spezieller (oder eben fachlicher) sind als bloße allgemeine Qualifikationen und Lernziele der Sekundarstufe II insgesamt. Sie müssen aber auch breiter angelegt sein, als daß sie nur für eines der betroffenen Schwerpunktprofile des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" relevant sein dürften. Die Bestimmungsebene ist demnach z.B. zwischen "Lesen können" als einer allgemeinsten Qualifikation und "Planung von Arbeitsvorhaben im Hinblick auf die Beschäftigungs- und Arbeitstherapie (vgl. BmJFG, 1977) für das Profil des "Beschäftigungs- und Arbeitstherapeuten" als einer sehr spezifischen Qualifikation zu suchen.

Um die Ebene etwas genauer zu bestimmen, orientieren wir uns an dem von MERTENS (1975) entworfenen Konzept der Schlüsselqualifikationen, weil es, am meisten ausdifferenziert, eine Bezugsebene zu den Leitlinien der sozialberuflichen Grundbildung aufweist.

Bezüglich der "Basisqualifikationen", wie MERTENS z.B. logisches Denken, kontextuelles Denken etc. nennt (vgl. S. 421), können wir in der sozialberuflichen Grundbildung keinen spezifischen Ort angeben.

Die Vermittlung dieser Fähigkeiten, die z.T. auch Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben etc. sind, findet ihren jeweiligen Platz und ihr jeweiliges Vehikel eigentlich in allen Kursen eines Bildungsganges.

Etwas spezifischer schon sind die von MERTENS sog. "Horizontalqualifikationen". Dies sind solche Fähigkeiten, wie die der Gewinnung von Informationen, das Verstehen von Informationen etc. (vgl. S. 421). Auch sie sind in allen Kursen eines Bildungsganges als vermittelbare Größen denkbar, indessen bedürfen sie in Kursen der sozialberuflichen Grundbildung einer speziellen Vermittlung, die sich auf spezifisch fachliche Informationen bezieht.

Das Finden und Heranziehen von Fachliteratur, die Auswertung von Fachzeitschriften etc. beziehen sich im jeweiligen Bereich fast ausschließlich auf entsprechende fachliche Bibliotheken und Zeitschriften etc., die einer eigenen Systematik entsprechend aufgebaut sind. Auch die Informationsgewinnung aus Fachlexika stellt eine etwas anders strukturierte Operation dar als die aus einer allgemeinen Enzyklopädie. Für diese und ähnliche Fähigkeiten, die zur Grundlage allen wissenschaftspropädeutischen Lernens und allen wissenschaftlichen Handelns zu zählen sind, kann auch kein eigener Kurs in der sozialberuflichen Grundbildung geboten werden. Vielmehr können wir davon ausgehen, daß sie implizit in der Bewältigung bestimmter Aufgabenstellungen im Verlaufe des Lernens in der sozialberuflichen Grundbildung vermittelt werden.

Haben die vorangegangenen Überlegungen lediglich Ausgrenzungen vorgenommen, insofern sie aufgezeigt haben, was zwar implizit in der sozialberuflichen Grundbildung vermittelt werden kann, aber nicht eigens als berufsfeldumgreifende Qualifikation bestimmt werden soll, so können wir

mit Hilfe der von MERTENS genannten Breitenelemente und Vintagefaktoren, die er zur Ausdifferenzierung seiner "Schlüsselqualifikationen" einführt, eine Bestimmung von umgreifenden Qualifikationen versuchen.

Während die Vintagefaktoren in der Erwachsenenbildung eine Rolle bei der Kompensation des Wissensdefizits der älteren Generation gegenüber der jüngeren, wie es sich aus den gewandelten beruflichen Anforderungen und entsprechenden Ausbildungsinhalten entwickelt hat, spielen und somit für eine berufliche Erstausbildung kaum eine Relevanz gewinnen, definieren die Breitenelemente eine für die sozialberufliche Grundbildung adäquate Ebene von Qualifikationszielen:

Sie spielen "innerhalb eines größeren Berufssektors für die beruflichen Anforderungsmuster eine ähnliche Rolle wie bestimmte immer wiederkehrende Elemente in chemischen Verbindungen. Sie verbinden sich in immer anderer Weise mit anderen Qualifikationselementen; ohne sie geht es aber nicht" (MERTENS, 1975, S. 422).

Die Breitenelemente umfassen solche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, "die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten" (S. 421).

Bezögen wir diese Aussage auf das Tätigkeitsfeld eines Berufes, so wäre die Übernahme für die schwerpunktmgreifende sozialberufliche Grundbildung kaum denkbar, weil entweder die Gefahr bestünde, verschiedene Modelle der Grundbildung für einzelnen Schwerpunktprofile abzubilden und zu entwerfen oder aber, die Elemente eines Berufes auf das den Schwerpunkt umgreifende Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung^{zu} übertragen. Während das letztere Modell die Elemente nur eines Berufes unzulässigerweise für die gesamte Ausbildung des

Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" verpflichtend machen würde, widerspräche das Erste dem Mobilitätsgedanken.

Die Suche nach den für den sozialberuflichen Bereich übergreifenden Breiterelementen kann indessen nicht auf dem von MERTENS vorgeschlagenen Weg des methodischen Vergleichs von Ausbildungsnormen und Tätigkeitsinhalten vorgenommen werden, weil es weder eine gemeinsame, anerkannte Ausbildung auch nur eines Berufes (vgl. dazu auch die öfter angeführte Analyse der Erzieherausbildung von von DERSCHAU, 1974, 1976), noch weil es eine gemeinsame Orientierung im Sinne tradierter Ausbildungsziele und Handlungsnormen gibt. Zwar gibt es einzelne Hinweise darauf, wie z.B. auf das Vermögen, mit den jeweiligen Klienten einen engen kommunikativen Zusammenhang herstellen zu können oder die Fähigkeit, auf Klienten eingehen zu können (Empathie); sie bezeichnen aber keine systematische Aufzählung der gesuchten Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. z.B. dazu auch: Curriculum-Arbeitsgruppe, 1973, Day, 1976, LÜDTKE, 1973).

Mit dieser Feststellung ist aber noch nicht zwangsläufig ein Widerspruch gegen die Forderung erhoben, die allen Sozialberufen gemeinsamen Qualifikationen zu identifizieren, sondern sie hebt diese Forderung auf eine Ebeneⁱⁿ, der formale, inhaltlich jeweils in einer konkreten beruflichen Situation zu füllende Qualifikationen und Kompetenzen angesiedelt sind.

Wir können schon einige der gesuchten Kompetenzen aufgrund der bisher durchgeführten Bedingungsanalyse benennen, nämlich:

- Unter dem Gesichtspunkt der Berufswahlorientierung muß der Schüler der sozialberuflichen Grundbildung am Ende des Lernens seinen Ausbildungsgang beenden wählen können, bzw. überprüfen und ggf. revidieren.
- Unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhanges von Theorie und Praxis soll der Schüler am Ende der sozialberuflichen Grundbildung mit einer größeren ^{sein} Erfahrungsfähigkeit ausgestattet, beruflich relevante Probleme identifizieren und sie auf praktische Probleme hin theoretisch befragen können.
- Unter dem Aspekt der beruflichen Identität (dies im Vorgriff auf das folgende Kapitel) muß der Schüler
 - + die Ansprüche, die die Berufsrolle eines helfenden Berufes an ihn stellt, auf ihre sozial -öko- nomischen und geschichtlichen Dimensionen hin befragen können,
 - + diese Berufsrolle aus der Sicht seiner späteren Klienten durchleuchten,
 - + seine eigenen Bedürfnisse an den zukünftigen Beruf artikulieren,
 - + und seine Kommunikationsfähigkeit als Eingehen auf den Klienten gestalten können.

Diese Qualifikationen sind zwar in ihrer Beschreibung eindeutiger als die von MERTENS genannten Breiten- elemente, insofern sie auf die Bedürfnisse eines Berufsfeldes ausgelegt sind, sie sind aber noch kaum operationalisiert. Indessen ist es auch fraglich, ob sich auf der Ebene der sozialberuflichen Grund- bildung bzw. auf dem in diesem Kapitel diskutierten Planungsstand überhaupt konkrete Inhalte als Qualifikationen bestimmen lassen, oder ob das Prinzip des problemorientierenden exemplarischen Lernens

nicht eine prinzipielle Offenheit der für die sozialberufliche Grundbildung zu vermittelnden konkreten Inhalte fordert. Die Benennung spezieller Qualifikations- und Inhaltselemente bliebe dann den jeweiligen Kursen bzw. deren Konstrukteuren überlassen, die sich ihrerseits an den umfassenden Lernzielformulierungen in der Beschreibung von Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung orientieren. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß es sich nicht an einer abstrakten ohnehin noch nicht vorhandenen Arbeitsplatzanalyse und an ebenso abstrakten Lehrplanvergleichen ausrichtet, sondern daß die jeweiligen qualifizierenden Elemente des Unterrichtes in den schulischen Zusammenhang gestellt werden, in dem die jeweilige Grundbildung durchgeführt wird, so daß der Unterricht sich an den jeweiligen schulorganisatorischen Voraussetzungen, den Einstellungs- und Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern etc. orientieren kann. In einer Kollegschule wird voraussichtlich kaum das gesamte übergreifende Angebot des Schwerpunktes 15 realisiert werden, sondern lediglich immer einige Profile aus ihm. Es wäre nun denkbar demotivierend für die Schüler, wenn sie in der sozialberuflichen Grundbildung zum Zwecke der Berufswahlorientierung mit Profilen konfrontiert würden, die sie ohnehin nicht wählen können. Im Sinne der Kontinuität des Lernens in einem Schwerpunkt ist es angebrachter, jeweils den Beruf aus einer Akzentuierung und dem damit verbundenen Tätigkeitsfeld in einer Region aufzunehmen, der auch dort als Bildungsgang weiterhin vermittelt wird. Dies bedeutet, daß z.B. in der Region Bethel exemplarisch für die Akzentuierung "Freizeit und Sport" der Erzieher ausgelegt auf diese Akzentuierung vorgestellt wird, während in der Region Pörseldorf, in der das Schwerpunktprofil "Freizeit- und Sportleiter" weitergeführt wird, dieses Profil bzw. dieser Beruf, seine Probleme und seine methodischen Vorgehensweisen, exemplarisch für die Akzentuierung "Freizeit und Sport" genommen werden. Nach dem im Kapitel (4.4.) vorgestellten Lernbegriff und den daraus

zu ziehenden Folgerungen und Konsequenzen für die unterrichtliche Gestaltung einer Grundbildung ist es aber auch unerheblich, welche exemplarischen Lerninhalte genommen werden, wenn sie nur einen genügend hinreichenden Transfer für andere typische Berufssituationen versprechen.

(a) Kooperationsfähigkeit

Mit den oben kurz zusammengefaßten Leitzielen der sozialberuflichen Grundbildung ist noch keine hinreichende Begründung dafür gegeben, warum die sozialberufliche Grundbildung berufsfeldübergreifend angelegt sein soll. Denn sowohl die berufliche Identität kann aufgrund eines bestimmten Berufes vermittelt werden, wie auch die Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit als Voraussetzung der Reintegration von Theorie und Praxis am Beispiel eines bestimmten Berufes bewerkstelligt werden kann. Auch der Aspekt der Vermittlung der Berufswahlfähigkeit und der Berufswahlkontrolle könnte durch die Kontrastierung eines bestimmten Berufes, der ausführlicher erläutert würde, mit der Erörterung oberflächlicher Aspekte anderer Berufe geleistet werden, so daß es auch von hierher nicht notwendig zu sein scheint, die Schüler mit allen Feldern sozialberuflicher Tätigkeit zu befassen. Damit wäre aber das Kriterium beruflicher Mobilität noch nicht erfüllt, denn das Wissen um einige formale Aspekte anderer Berufe bedeutet noch nicht, daß ich mich in ihnen bzw. in ihren strukturellen Prozessen und Problemen auskenne. Nun erweist sich aber gerade in den sozialen Berufen eine rigide Arbeitsteilung, die losgelöst von ihrer gemeinsamen Grundlage durchgeführt wird, als ein Hindernis zur Erreichung von Zielen, die mit der helfenden Tätigkeit verbunden sind.

Anders formuliert: Nur auf der Grundlage einer allgemeinen Kooperationsbasis, eines gemeinsamen Wissens um die jeweils spezielle Problematik des benachbarten Berufes kann ein sozialberuflich Tätiger seinen Hilfeauftrag im Sinne adäquater Zielerreichung durchführen.

Zwar ist es in der gegenwärtigen Ausbildungssituation und in der gegenwärtigen Realität der Tätigkeit sozialer Berufe noch durchaus üblich, das Erscheinungsbild der Merkmale, die einen Menschen zum Klienten sozialer Berufe machen, auf nur eine oder nur sehr wenige Ursachen zu reduzieren und somit auch das Hilfsangebot eindimensional auszuliegen (vgl. dazu z.B. BARTLETT, 1976), indessen zeigt die berufliche Realität ebenso, daß einseitige Erklärungsversuche und ihnen entsprechende (therapeutischen) Maßnahmen nur selten den versprochenen Effekt haben. Bloße medizinische Behandlung von Alkoholsucht z.B. würde den Süchtigen lediglich für einen Moment von seiner Sucht befreien, ebenso wie bloße psychologische Behandlung die gesellschaftlichen Dimensionen von Alkoholsucht ausblendet und somit die Chance des einzelnen auf eine Heilung vermindert. Eine Erfolg auf Heilung versprechende Therapie von Alkoholsucht hätte neben der Biographie des betreffenden Klienten und des Erscheinungsbildes der Sucht ebenso die konkreten gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren, die zur Sucht geführt haben, mit in den Blick zu nehmen. Als ^{ein} ~~das~~ Beispiel könnte das der Erziehung gewählt werden, für die ~~die~~ Forderung, nicht nur eine Disziplin und einen Aspekt bei der Bestimmung erzieherischer Prozesse und Aufgaben hinzuzuziehen, Evidenzcharakter hat. Wenn aber auch die Notwendigkeit einer "Erziehungslehre aus mehrdimensionaler Sicht" (BRANDT 1974) kaum bestritten werden kann, so zeigen doch die jeweiligen Berufe im sozialen Bereich kaum Neigungen zur intensiven Kooperation mit anderen Berufen, noch weisen die einzelnen Ausbildungskonzeptionen übergreifende Aspekte auf.

Zwar kann es als allgemein anerkannt gelten, daß die Probleme, mit denen soziale Berufe konfrontiert sind, sich kaum einer Ursachenerklärung zugänglich erweisen, indessen wird diese Erkenntnis bestenfalls zum Anlaß genommen, der fachlichen Orientierung der eigenen Disziplin noch ein oder zwei übergreifende Fragestellungen hinzuzufügen. Tatsächlich ist damit aber eine weitere Spezialisierung der eigenen Sichtweise verbunden, weil die Sichtweisen, die andere Berufe im sozialen Bereich an den gleichen "Fall" bzw. an das gleiche Problem herantragen würden, überhaupt nicht erkannt oder gar aufgegriffen werden. So kann es durchaus vorkommen, daß ein Erzieher zwar kognitive oder soziale Entwicklungsschwächen von Kindern erkennt und sich ihrer annimmt, daß er aber gleichzeitig nicht feststellen kann, daß damit ggf. auch physische Schwächen wie Koordinations- und Haltungsschäden einhergehen, und daß beide Arten sich wechselseitig bedingen können.

Schon 1929 kritisierte Herрман NOHL die "schweren Konstruktionsfehler" im Aufbau der sozialen Berufe, die verspätete, wenig koordinierte und partikuläre Reaktionen auf bereits offen hervorgetretene Defizite bei den Klienten verursachten (vgl. NOHL, 1929, zitiert nach SENGLING/JORDAN, 1978, S. 260). An diesem Zustand hat sich wenig geändert. So beklagen JORDAN/SENGLING auch heute noch, daß es nicht nur an einem ausreichenden Angebot differenzierter Leistungen und Einrichtungen, die auf verschiedene Erziehungsanforderungen abgestimmt sein sollen, mangelt, sondern daß es auch und in erster Linie an einer Koordination der unterschiedlichen Aktivitäten, bezogen auf die Bedürfnisse von Zielgruppen und des Klientels, fehle (vgl. 1978, S. 259). Man könnte nun versucht sein, die schon erwähnte Vereinheitlichung der Erzieherausbildung als ein gegen teiliges Indiz anzuführen. Indessen hatte deren Analyse ja gezeigt, daß sich die "einheitliche" Ausbildung lediglich auf die Addition zweier bisheriger Ausbildungsformen beschränkt. Fast scheint es so, als ob

im Gegenteil die Selbstisolation der Berufe wie auch der Angehörigen der Berufe untereinander zum professionalisierten Selbstverständnis gehört; so als ob sich auf diese Weise die Forderung nach einer Autonomisierung professionellen Handelns erfüllen sollte. Dies muß zumindest aus jenen Definitionen von Professionalisierung sozialer Berufe geschlossen werden, wenn sie mit der Anhäufung von Spezialwissen gleichgesetzt wird (vgl. zum Professionalisierungsbegriff: KRÜGER, 1973; BÖHNISCH/LÖSCH, 1973).

Kooperationsfähigkeit als berufliche Qualifikation sozialer Berufe birgt nicht nur den fachlichen Aspekt, der aus der Notwendigkeit interdisziplinärer Arbeit hergeleitet werden kann. Ebenso wird mit Kooperationsnotwendigkeit auch ein sozialer oder wenn man so will politischer Aspekt angesprochen. Er bezieht sich auf die Fähigkeit zur Arbeit in Gruppen ebenso, wie er die Notwendigkeit bezeichnet, gemeinsam mit anderen Angehörigen sozialer Berufe für die Interessen des Klientels Partei zu ergreifen. Die Angehörigen sozialer Berufe sind nämlich in der Regel in ihrem Tun zwei Bezugspunkten zugleich zugewandt oder - um es pointiert zu sagen - sie fühlen sich einerseits den Klienten verpflichtet wie sie andererseits die Interessen der Institution, in deren Rahmen sie ihre Tätigkeit ausüben, berücksichtigen müssen. Deren Interesse, so könnte der naive Betrachter annehmen, müßte eigentlich auch das Wohl des betroffenen Klienten einschließen. Auf einer abstrakten Ebene trifft das sicherlich auch zu. Denn kein Träger spricht sich gegen das Wohl seiner Klientel aus. Aber die Definitionen dessen, was das Wohlergehen inhaltlich bedeutet, bzw. welche die Interessen des Klientels sind, können unter Umständen weit auseinanderklaffen. Während der Klient aus seiner notwendigerweise parteiischen Sicht seine Definition durchzusetzen versucht, fordern die Träger sozialer Arbeit unter dem Anspruch, das allgemeine Interesse zu berücksichtigen, für sich das Recht, die Interessen zu definieren und sie mit einem abstrakten gesellschaftlichen Anspruch zu vermitteln. Dies ist schon alleine wegen der formalen Gesetze, mit denen soziale Hilfe

geregelt ist, notwendig. Denn nur so kann die notwendige Kompatibilität der "Fälle" hergestellt werden.

Die häufige Interessenkollision zwischen dem Klientel sozialer Berufe und den Institutionen ist denn auch in den letzten Jahren zum Anlaß einer eingehenden politisch-ökonomischen Kritik genommen worden, die die wechselseitigen Bedingungen und Zusammenhänge auf den Begriff zu bringen suchte (vgl. z.B. KUNSTREICH, 1975; BENEKE et al. 1976). In der Folge dieser Diskussion konnte zwar die Klientel in einigen Bereichen autonomisiert werden, z.B. durch die Einführung von Selbstverwaltungen in Jugendheimen oder auch Kinderheimen (vgl. dazu z.B. FRIESE et al., 1977), doch sind diese Bestrebungen kaum bis zu einem Punkt gedungen, an dem man sagen kann, daß sich das Verhältnis der Klientel zu den sie betreuenden Institutionen grundsätzlich verändert habe.

Die hat zuletzt HANS BILGER (1978) in einer anschaulichen Schilderung von Konfliktfällen deutlich gemacht. In allen diesen Fällen wird das Scheitern der Autonomisierungsbestrebungen gezeigt.

BILGER hat eine etwas deprimierende Folgerung gezogen:

"Konflikte von grundsätzlicher Bedeutung, d.h. Konflikte, in denen der Grundwiderspruch zwischen den Interessen der Klientel und den Interessen der Institution zum Ausdruck kommt, werden von den Institutionen als Machtkämpfe behandelt. In

diesen Machtkämpfen geben die Institutionen stets ihren eigenen Interessen Vorrang vor denen der Betroffenen "(1978, S. 128)". An welcher Stelle der sozialberuflich Tätigen nun zwischen den beiden Interessensblöcken steht, ist noch nicht entschieden, und somit die Frage danach, ob ein Sozialarbeiter "Sozialklempner oder Anwalt der Betroffenen" (BERGER, 1975) sei, noch nicht beantwortet.

Eines machen aber die verschiedenen Praxisberichte, die sich mit diesem Problem befassen (vgl. z.B. DAMM, 1977, FRIESE et al., 1977, ALHEIT/DERUSIN, 1977, LÜERS, 1977), und auch die Fallschilderungen von BILGER (1978) ganz deutlich: Der Parteinahme eines sozialberuflich Tätigen kann in grundsätzlichen Konflikten immer nur dann überhaupt Aussicht auf Erfolg beschieden werden, wenn diese nicht als Einzelkämpfer gegen die Institutionen argumentieren, sondern versuchen, sich mit den Betroffenen, aber auch mit anderen Trägern von Sozialberufen zu solidarisieren.

Es ließen sich hier noch viele Bereiche innerhalb der sozialen Berufe nennen, für die mangelnde Kooperationsfähigkeit ausdrücklich als Restriktion der Entfaltung zieladäquaten Handelns verzeichnet wird, z.B. im Bereich der Psychiatrie für die im "Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland" (Deutscher Bundestag, 1979) konstatiert wird: "Lehrer, Kindergärtnerinnen und Erzieher, verschiedene juristische Berufsgruppen sowie Seelsorger stoßen zwangsläufig auf psychische Störungen, Krankheiten und Lebenskrisen und schwere seelische Konflikte. Sie sind genötigt, Beratungsfunktionen auszuüben, auf die sie zumeist nicht oder nur unzulänglich vorbereitet sind. Die Folge ist: Psychische Störungen werden nicht erkannt; sie bleiben unbeachtet oder es wird in unsachgemäßer Weise auf sie reagiert. Vielfach fehlt es an Informationen und Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und psychiatrischen und psycho-

therapeutisch/psychosomatischen Diensten" (S.14). Ein anderes Beispiel ist das Feld der Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitern und Lehrern in der Schule. Von einer ursprünglich gemeinsamen Basis (vgl. zur geschichtlichen Rekonstruktion HOFMELD et al. 1977) haben sich Schule und Sozialarbeit auseinanderentwickelt und stehen nun in einem arbeitsteiligen Verhältnis zueinander. Das sieht so aus, daß die eine Institution, die Schule, sich der "funktionierenden", ohne größere Schwierigkeiten angepaßten Kinder und Jugendlichen annimmt, während die Sozialarbeit als Institution der Nothilfe in allen anderen Fällen hinzugezogen wird; oder besser gesagt: Die Schüler werden dorthin "abgeschoben". Weil diese Arbeitsteilung eindeutig zu Lasten der Schüler geht, ist "das Gespräch zwischen Lehrern und Sozialarbeitern in Gang" gekommen (IBEN, 1976, S.21), um dem erkannten Mißstand abzuhelpen. Als drittes Beispiel kann noch der Lehrerberuf selbst genannt werden. Sein hervorstechendes Merkmal ist u.a. die isolierte Tätigkeit einzelner Personen, die darin das Ideal pädagogischer Freiheit verwirklicht sehen (vgl. dazu MÜLLER-FÖHRBRODT, 1972). Ich möchte aber noch ein anderes Beispiel etwas ausführlicher hinzuziehen, weil es über die restriktiven Bedingungen hinaus, die der Verwirklichung eines interdisziplinären Grundbildungskonzeptes entgegenstehen, zeigt, wie trotz tradiertcr Selbstverständnisse einzelner sozialer Berufe, Ansatzpunkte einer Kooperation und einer entsprechenden Ausbildung gefunden werden können.

In der Kollegenschulregion Bethel wird innerhalb der von BODELSCHWIGHSCHEN Anstalten das Konzept der Ausbildung zum "Sozial- und Milieupädagogen" erprobt, das versucht, die konzeptionellen Entwicklungsarbeiten zum Berufsbild eines "Heil- und Erziehungspfleger" in die Strukturierung eines neuen Bildungsganges im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" einzubringen.

Dieser Versuch geht von den anstaltsspezifischen Erfahrungen aus, daß die Interaktion zwischen Patienten

und Pflegepersonal nicht immer reibungslos verläuft. Er greift darüber hinaus eine Tendenz auf, die schon im "Bericht zur Lage der Psychiatrie..." beschrieben worden ist, nämlich zur Vereinheitlichung der verschiedenen Ausbildungsgänge mit starker Betonung der Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik (vgl. Bundestag, 1975, S. 340f). Es wäre nun denkbar gewesen, daß dieser Bildungsgang wegen seiner großen medizinischen Anteile in den Schwerpunkt "Medizin" der Kollegscheule überwiesen worden wäre. Indessen haben vor allem zwei Gründe für die Zuordnung dieses neuen Profils zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" gesprochen. Der eine wird durch die Begründung der Akzentuierung ^{"Pflege u. Therapie"} beschrieben, in der Begründung des "kompensatorischen Zuwendungsmotivs" sahen die Planer des neuen Bildungsganges "Sozial- und Milieupädagogen" nämlich eine adäquate Beschreibung der damit verbundenen Tätigkeit. Dies braucht in unserem Zusammenhang nicht weiter ausgeführt zu werden. Indessen verweist der zweite Grund auf das integrierte Grundbildungskonzept im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales". Die übergreifende Sichtweise der Problemstellungen und Aufgaben, mit denen die Schüler des Bildungsganges "Sozial- und Milieupädagogen" innerhalb eines Ensembles von Ausbildungsgängen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" konfrontiert werden, verspricht nämlich, die heilerziehungspflegerischen Berufe aus der bloßen kurativen Funktion im Langzeitbereich zu lösen und ihnen eine erzieherische Perspektive zu geben. Diese bei Beginn der curricularen Planung des neuen Ausbildungsganges angenommenen Interdependenzen haben sich bei der weiteren Planung des Profils ausdrücklich bestätigt (vgl. dazu ASSIG et al. 1976).

- (b) Curriculare Konsequenzen für die sozialberufliche Grundbildung: Das Konzept des Sensibilisierungslernens

Mit der Forderung, sich interdisziplinärer Arbeitsweise und entsprechender Inhalte zu bedienen, stellt sich

nun aber für die weitere curriculare Planung der Grundbildung die Frage nach der Realisierungsmöglichkeit. Zunächst ist noch einmal an eine Grundbedingung zu erinnern: Die sozialberufliche Grundbildung führt die Schüler in das Spektrum der Berufe und Profile des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" ein.

Dabei ist nicht die jeweilige Handlungskompetenz im Sinne spezialisierter fachlicher Fertigkeiten das Ziel des Lernens, sondern die Einsicht in die Kooperationsnotwendigkeit angesichts der Arbeitsteilung und Differenzierung, die Einsicht in die Zusammenhänge sozialer Berufe und die Einsicht in die Notwendigkeit, im Interesse der Klientel eine Gesamtschau (mehrdimensionale Sicht) der beruflichen Probleme vorzunehmen. Es gilt also in erster Linie, das Wissen um die Probleme und Schwierigkeiten anderer Berufe zu stärken. Denn die Unfähigkeit sozialberuflich Tätiger, sich einer umfassenden Sichtweise zu bedienen, resultiert oft aus der Unwissenheit um die Aufgaben, mit denen der jeweils andere Beruf zu befassen hat.

Ich möchte diese curriculare Konsequenz mit dem Begriff der Sensibilisierung der Schüler für die Belange und Probleme der gesamten sozialberuflichen Tätigkeit belegen. Sensibilisierung oder wie man auch sagen könnte: Sensibilisierungslernen meint hier im Gegensatz zur letztlichen Bestimmung und Lösung eines Problems, daß die Erkenntnis einer Problemlage im Vordergrund des Lernens steht und nicht seine vollständige Bearbeitung und Lösung; sei es durch wissenschaftliche Konzepte oder durch praxeologische Rezepte.

Der Schüler soll dadurch auch erkennen, mit welchem Problem er selbst einmal konfrontiert wird, wenn er einen bestimmten Bildungsgang aus dem Spektrum

des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" absolviert hat. Das Sensibilisierungslernen scheint mir auch deshalb gerechtfertigt, weil in der Konstruktion der Schwerpunkte bzw. der jeweiligen Ausbildungsgänge in der Kollegschule die Schüler ihr Lernen nach einem vorstrukturierten Curriculum fortsetzen. Das bedeutet, daß sie - anders als im gegenwärtigen Regelsystem - nicht relativ beliebig zwischen einzelnen kursangeboten in verschiedenen Semestern und dann auch beliebig in der Abfolge der jeweiligen Kurse wählen können, wodurch eine relative Uneinheitlichkeit des Lernens entstehen kann, sondern daß das curriculare Angebot der Kollegschule in ihren Schwerpunkten sowohl in der horizontalen zeitlichen als auch in der vertikalen zeitlichen Ebene aufeinander abgestimmt ist. Von daher also ist es gerechtfertigt, daß die Schüler zunächst nur mit einzelnen Problemen konfrontiert werden, von denen sie dann aber mit Sicherheit annehmen können, daß sie, wenn sie einen bestimmten Bildungsgang im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" wählen wieder aufgegriffen werden und dann je nach

der Problemlage einer möglichen Lösung oder mehreren möglichen Lösungen zugeführt werden. Sie wissen im übrigen auch, daß die Grundbildung nicht ein losgelöster Bestandteil der einzelnen Bildungsgänge der Schwerpunkte ist, sondern im Gegenteil die Grundlage bietet, auf die sie im weiteren Verlauf des Lernens in einzelnen Ausbildungsgängen zurückgreifen können.

Die Problemorientierung des Unterrichtes kommt zudem Tendenzen entgegen, die die fachdidaktische Situation im Bereich der Erzieherausbildung, aber nicht nur dort, kennzeichnen ..

Sie zeichnet sich nämlich durch einen hohen Grad der Zersplitterung aus, d.h. die Inhalte, die bearbeitet werden sollen, werden in verschiedenen gegeneinander abgeschotteten Fächern, deren Zusammenhang den Schülern kaum deutlich wird, abgehandelt (vgl. dazu VON DERSCHAU, 1976, S.41off). Dementsprechend

können die Probleme nur isoliert gesehen und behandelt werden. Diesen Mangel empfinden auch die Dozenten der Fachschulen für Sozialpädagogik, wie die Antwort auf eine entsprechende Frage zeigt. Während bis jetzt ca. zwei Drittel des Unterrichtes "Einblick in die wichtigsten Probleme eines Faches (Hervorhebung, G.H.) anhand ausgewählter Beispiele" (eben da) gibt, fordern ca. 83 % der Dozenten, daß die Einführung "in die wichtigsten Probleme fachübergreifend anhand ausgewählter Probleme" (eben da) gegeben werden soll.

Die curriculare Lösung, die wir aus der Diskussion des Kapitels ziehen können, ist also, daß die Schüler jeweils für die Probleme der anderen Berufe sensibilisiert werden und damit einem problemorientierten Unterricht zugeführt werden, der sich von dem üblichen Fachunterricht erheblich unterscheidet. Das Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung kann sich deshalb niemals als ein Additum verschiedener schulischer Fächer begreifen, sondern als ein eigenes Fach, das von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen gespeist und von den Problemen verschiedener Berufe tangiert wird. Für die weitere Kursgestaltung ergeben sich daraus zwei Konsequenzen:

- der einzelne Kurs setzt sich nicht zusammen aus je einer Phase Pädagogik-, Gesellschaftswissenschafts-, Religions- und Sportunterricht mit jeweils auszuhandelnden Stundenanteilen. Vielmehr handelt es sich um einen Kurs "Grundbildungsunterricht", der als ganzer von allen beteiligten Disziplinen getragen, vielleicht auch nur von einer federführend durchgeführt, auf jeden Fall aber von weiteren Disziplinen, die nicht dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" als Leitdisziplinen zugeordnet sind, beeinflusst wird.
- Inhalte der Grundbildung sind nur dann adäquat, wenn ihre Relevanz für alle im Schwerpunkt "Erziehung

und Soziales" vereinigten Ausbildungsgänge nachweisbar ist. Als didaktischer Schlüssel wird der oben erläuterte Sozialisationsbegriff für geeignet gehalten (vgl. dazu aber genauer: Kapitel 5.2).

Abschließend können wir nun eine weitere Funktion der sozialberuflichen Grundbildung definieren:

Die sozialberufliche Grundbildung sensibilisiert die Schüler für die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den sozialen Berufen. Sie fördert auf wissenschaftspropädeutischer Ebene die interdisziplinäre Sicht der den sozialen Berufen gemeinsamen Probleme.

6.4 Beruf und Identität in den Sozialberufen

In der Bedingungsanalyse zu den didaktischen Funktionen von Grundbildungskonzepten war auf die Notwendigkeit verwiesen worden, einen Ausgleich für die technokratisch angelegten und ausgelegten Mobilitätsforderungen im beruflichen Bereich zu schaffen (vgl. Kapitel 3.2.4). Dafür war die Initiierung einer beruflichen Identität als geeignete Maßnahme angesehen worden, insofern sich unter diese Kategorie jene Kräfte und Kompetenzen eines beruflich Tätigen subsumieren lassen, die der bloßen Verfügung über seine Arbeit durch Außenstehende zumindest tendenziell entgegenstehen. Berufliche Identität war ausgelegt worden in den Kategorien personaler beruflicher Identität, vermittelbar über das Medium der Selbstreflexion, und sozialer-beruflicher Identität, vermittelbar über das Medium der Reflexion der an einen Träger eines Berufes gerichteten Rollenerwartung. Schließlich war als Voraussetzung für beide der Erwerb kommunikativer Kompetenz verlangt worden, der seinerseits an den Erwerb bestimmter Sprachformen geknüpft worden war. Mit diesem kategorial entfalteten Rahmen, so könnte nun geschlossen werden, ist die adäquate Beschreibung des in seinen Intentionen ausgelegten Rahmens der sozialberuflichen Grundbildung schon geliefert worden. Damit würde es sich eigentlich erübrigen, noch einen speziellen bedingungsanalytischen Zugriff auf die Situation beruflicher Identität in den Sozialberufen zu tun. Sie könnte bestenfalls, so wäre zu vermuten, das noch einmal benennen, was schon genannt worden ist.

Indessen verhält es sich hier ähnlich wie bei der Forderung zu kooperativem Handeln: Erarbeitung und Entwicklung einer beruflichen Identität ist eine allgemeine, sich berufspädagogisch begründende Forderung an die sozialberufliche Grundbildung; insofern kann man sie als Prinzip nehmen. Sie ist

aber darüber hinaus auch eine spezielle sozialberufliche Anforderung. Ihr Besitz, so die These, ist für eine adäquate Ausübung des Helferberufes unverzichtbar und somit ein Teil der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung selbst. Diese These soll im folgenden begründet und die Konsequenz für die curriculare Gestaltung der sozialberuflichen Grundbildung angedeutet werden.

(a) Die besondere Notwendigkeit beruflicher Identität in den sozialen Berufen

Die Forderung, daß ein Angehöriger helfender Berufe eine stabile Ich-Identität ausweisen solle, ist nicht neu; vielmehr wurde sie in einer anderen Begrifflichkeit genannt als der Anspruch an einen Erzieher, eine Kinderpflegerin, einen Diakon etc., eine starke und ausgeprägte Persönlichkeit darzustellen. Dies wurde besonders damit begründet, daß der Kontakt mit anderen Menschen nur dann erfolgreich gestaltet werden könne, wenn er von der Person des Helfers geprägt würde. Anders aber als das nach dem theoretischen Konzept des symbolischen Interaktionismus entworfene Modell einer Ich-stabilen Persönlichkeit waren jene Skizzen einer starken Persönlichkeit oft ideologischen Fixierungen verhaftet, zumal, wenn sie in einem sozial-ethischen Rahmen standen. So schreibt z.B. Maria KIEM (1932): "Aufgabe der Kindergärtnerinnenseminare ist die Durchbildung der mütterlichen Anlagen der Frauen (Hervorhebung von mir, G.H.) für ihren Beruf, Hüterin und Pflegerin der Kinder zu sein. Ihr Einfühlungsvermögen soll geweckt, für die Seele des Kindes und die Zusammenhänge seiner Entwicklung und Umwelt geübt, die Hingabefähigkeit soll ausgebildet werden" (zitiert nach DERSCHAU, 1976, S. 79). Solche ideologische Unaufgeklärtheit der Ziele erzieherischer Berufsausbildung aber bewirkte in der Folgezeit, daß bei gleichzeitig zunehmender Theoretisierung dieser Ausbildung der Aspekt der

Persönlichkeitsentwicklung ins Zwielficht geriet. So kann es eigentlich nicht verwundern, daß die Dozenten an den Fachschulen und Fachhochschulen für Sozialpädagogik auch jenen Zielbereichen der Erzieherausbildung, die mit ähnlichen Intentionen verknüpft sind, wie der "kritischen Reflexion der Sozialisation der Studierenden" und der "Emanzipation der Studierenden" eher skeptisch gegenüberstehen. Ein Indiz dafür ist, daß diese Begriffe in der Rangfolge jener Kriterien, nach denen die Dozenten im Bereich der Erzieherausbildung die Unterrichtsinhalte auswählen möchten, weit unten stehen (vgl. v. DERSCHAU, 1976, S. 366). Die gerade überwunden geglaubte Dogmatisierung der Erzieherausbildung, so scheint es, läßt jenen Dozenten jede Intention einer erzieherischen Ausbildung suspekt erscheinen, die eine bestimmte Anthropologie signalisiert, und weckt Vorbehalte gegenüber dem Leitziel der Ich-stabilen Person. Diese Bedenken aber stellen die andere Seite irrationaler Unaufgeklärtheit dar, weil sie konkrete Anforderungen der sozialberuflichen Praxis verdrängen. Denn sowohl die Aufgaben im sozialen Bereich (Umgang mit Menschen, psychische und physische Hilfestellung etc.) setzen eine identitätsstarke Person voraus, wie umgekehrt empirische Befunde darauf hinweisen, daß die psychische Beanspruchung der Tätigkeit, die Konfliktbeladenheit vieler Interaktionen die sozialberuflich Tätigen über das verkraftbare Maß hinaus belasten. So ist in der Studie von BLINKERT et al. zu den "Berufskrisen in der Sozialarbeit" (1976) ausgewiesen, daß 59% der Befragten sich dahingehend äußerten, daß sie "wegen der hohen Anforderungen am liebsten den Arbeitsplatz wechseln würden" (S. 15). Die Art der Anforderungen bzw. der Überanspruchung ist dabei im wesentlichen in den Anforderungen an die Person des sozialberuflich Tätigen zu suchen, worauf z.B. Peter KUTTER (1974) aufmerksam macht, wenn er am Beispiel der Obdachlosenbetreuung von Identitätskrisen der Sozial-

arbeiter spricht. Diese treten nämlich gehäuft dann auf, so KUTTER, wenn die Obdachlosen ^{die} distanzierende Schranken durchbrechen und sich direkt an die Person des Betreuers wenden, indem sie z.B. Aggressionen äußern oder auch sexuelle Angriffe starten. Die Reaktion der Obdachlosenbetreuer ist dann in der Regel eher hilflos: Sie flüchten sich in Verleugnung, Intellektualisierung und zeigen phobische Reaktionen (vgl. S. 16).

Vonsolchen praktischen Erfahrungen wie auch von einem wahrnehmungspsychologischen Rahmen her argumentierend, stellen auch COMBS et al. (S. 75) die Ausbildung des Selbst der sozialberuflich Tätigen in den Mittelpunkt ihrer Konzeption für die Anleitung der praktischen Tätigkeit helfender Berufe: "Eine wirksam helfende Beziehung ist eine Funktion des wirksamen Einsatzes des Selbst des Helfers auf dem Weg zur Verwirklichung seiner eigenen Ziele und der Ziele der Gesellschaft" (S. 15). Und: "In den helfenden Berufen ist der Einsatz des Selbst als Instrument erforderlich. Eine wirksame Tätigkeit erfordert persönliche Interaktion. Der Helfer muß die Fähigkeit haben, sich selbst mit anderen zu teilen, zugleich aber auch, außerordentliche Selbstdisziplin zu üben. Die Selbsthingabe, die in den helfenden Berufen erforderlich ist, ist wahrscheinlich nur in dem Grade möglich, in dem der Helfer sich selbst im Grunde erfüllt fühlt." (S. 23). Man kann sagen, daß die Erfahrung des eigenen Selbst in sozialen Berufen umso wichtiger ist, je stärker ^{an} die Tätigen in ^{der} alltäglichen Interaktion unbewußt oder bewußt Ängste, Sorgen, und Wünsche herangetragen werden. Die Träger der Sozialberufe sind nämlich dann diesen Ansprüchen hilflos ausgeliefert, wenn sie nicht eine starke Ich-Stabilität entwickelt haben, um so dem psychischen Druck, der mit diesen herangetragenen Ängsten und Sorgen einhergeht, zu widerstehen. Umgekehrt bringen aber

auch oft die Angehörigen sozialer Berufe ihre eigenen Wünsche und Ängste in die Interaktion mit den Klienten ein, ohne daß sie sich dessen immer bewußt sind. Im Extremfall gehen dann beide eine Symbiose ein, die jegliche effektvolle Hilfe verhindert.¹

Auf diesen Umstand hat H.E. RICHTER in seinem kritischen Bericht über die Praxis der Sozialberufe aufmerksam gemacht und am Beispiel der - unbewußten - Isolationsangst der Helfer dargestellt, daß sie die gleichen Ängste bei den Hilfesuchenden auslösen kann (vgl. RICHTER, 1976, S. 140 ff). Der unentdeckten eigenen Angst vor der Isolierung zur Umwelt entspricht komplementär ein ausgeprägtes aber unbefriedigtes Kommunikationsbedürfnis, das die Helfer oft zu ihrer Berufswahl veranlaßt. Zwar suchen, so RICHTER, viele der im sozialen Bereich Tätigen eine enge und befriedigende Zusammenarbeit mit ihren Klienten, indessen meist nicht, um einen eigenen Überschuß an Wissen, Energien und Fertigkeiten zu vermitteln und weiterzugeben, sondern sehr viel häufiger, um eigene Kontakte aufzubauen: "Regelmäßig ist das unbewußte Bedürfnis zur Überwindung eigener Isolation eine wichtige Komponente bei der Wahl eines sozialen Berufes" (RICHTER, 1976, S. 141). Die Auswirkungen auf das Helfer-Klienten-Verhältnis

¹ Die Psychoanalyse kennt diesen Vorgang als die Phänomene von "Übertragung" und "Gegenübertragung". Die Übertragung ist der Vorgang, durch den die unbewußten Wünsche eines Analysanden im Rahmen bestimmter Beziehungssysteme sich wieder aktualisieren und auf den Analysator projiziert werden. Die Übertragung kann im Rahmen der psychoanalytischen Behandlung einen strukturierenden Faktor darstellen, der unbewußte Konflikte aktualisiert und damit zugänglich macht. Sie kann aber auch die notwendige Beziehung zwischen dem Psychoanalytiker und seinem Patienten hemmen. Sie wirkt geradezu beziehungszerstörend, wenn die "Gegenübertragung" hinzukommt, womit die unbewußte Reaktion des Analytikers auf die Person des Klienten und besonders auf dessen Übertragung bezeichnet wird (vgl. dazu LAPLANCHE/PONTALIS, 1972).

sind entsprechend. Sie können entweder eine dauerhafte Kooperation mit dem Klienten verhindern oder ihn sogar noch in größerer Hilflosigkeit zurücklassen als zuvor. "Wer als Betreuer diesen inneren Prozeß, nämlich die Aussöhnung mit seiner eigenen negativen Identität, nicht zustandebringt, der sollte sich lieber bald aus der Arbeit mit negativ stigmatisierten Außenseiter-Klienten zurückziehen.

(RICHTER, 1976, S. 160) Wir könnten auch positiv formulieren, daß erst eine entfaltete subjektive Identität, die die eigenen Motivationen und die objektiven Bedingungen des helfenden Handelns reflektiert hat, eine gelingende helfende Beziehung ermöglicht.

Den von H.E. RICHTER entwickelten Gedankengang hat unter dem bezeichnenden Titel "Die hilflosen Helfer" G. SCHMIDBAUER aufgenommen und in einer psychoanalytischen Interpretation weiterentwickelt.

(Vgl. SCHMIDBAUER, 1977) Für unsere bedingungsanalytischen Zwecke bedeutet die Arbeit von SCHMIDBAUER nicht nachgezeichnet zu werden, weil sie die nun schon bekannten Ängste und Wünsche lediglich in ihren Ursachenbereichen ausdifferenziert und ihre Auswirkungen vielfältiger als es RICHTER tut aufzeichnet. Indessen ist an dem von SCHMIDBAUER so bezeichneten "Helfer-Syndrom" für unseren Zusammenhang von Interesse, daß SCHMIDBAUER damit eine besondere Komponente verbindet, nämlich die "zur Persönlichkeitsstruktur gewordene Unfähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu äußern. (SCHMIDBAUER 1977, S. 12) Mit dieser Formulierung wird nämlich konstruktiv der Gedanke unterstützt, daß zur Entfaltung beruflicher Identität auch die Artikulationsfähigkeit im Sinne kommunikativer Kompetenz zu rechnen ist. Diesem Gedanken muß allerdings für Belange der sozialberuflich Tätigen über die alltägliche Kommunikationsfähigkeit hinaus ein spezifischer Sinn abgewonnen werden, insofern er sich auf die Befähigung zur Artikulation und Darstellung von

Gefühlen und zu ihrer Wahrnehmung bezieht. Die Ausbildung sozialer Berufe hat diesen Aspekt der Ausbildung eigentlich immer schon gesehen und bietet deshalb z.B. regelmäßig das Thema "Gesprächsführung" an. Indessen ist auch hier wieder die schon öfter beklagte Reduktion auf die Technik der Gesprächsführung feststellbar, die den Wert der Ausbildung in "Gesprächsführung" für das Selbst der sozialberuflich Tätigen zweifelhaft erscheinen lassen, also nicht in unserem Sinne für eine Entfaltung von Ich-Identität vereinnahmbar machen.

Subjektive Identität oder Identitätsverlust siedeln sich aber nicht nur im bloßen personalen-psychologischen Ursachenbereich an, sondern bilden sich auch aufgrund eines bestimmten gesellschaftlich-institutionellen Rahmens, in dem sich helfendes Handeln bewegt, aus. RICHTER schreibt dazu: "Wenn in den meisten institutionalisierten sozialen Diensten ein Druck ausgeübt wird, der einem nahen Verhältnis zwischen Betreuern und Betreuten entgegenwirkt, so setzt sich damit nur ein Einfluß fort, der bereits in der vorbereitenden fachlichen Ausbildung eine Rolle gespielt hat. Wer Lehrer werden will, erfährt viel von den Unterrichtsgegenständen und von Didaktik, sehr viel weniger über die Kinder, mit denen er später umgehen wird, und so gut wie nichts über sich selbst und die Bedürfnisse, Konflikte und Ängste, die er teils von sich aus in den Kontakt mit den Kindern einbringen und die zum anderen Teil seine Tätigkeit in ihm hervorrufen wird. Mit Informationen über Gesetz und Verwaltungsvorschriften, über den Aufbau der Administration, über allerhand Praxis, seine Theorien und Kataloge von technischen Maßnahmen wird der Kopf des künftigen Sozialarbeiters vollgestopft. Wie er die emotionelle Kommunikation mit seinen Klienten gestalten kann, das bleibt ihm allein überlassen, herauszufinden" (RICHTER, 1976, S. 176 ff.). Die institutionell definierten Situationen des helfenden Handelns, die den Zwang zur objektivierten Behandlung der Klienten vergegen-

wärtigen, sind es, die den Klienten zum Fall machen; und es ist eben diese Verdinglichung der Beziehungen, die die berufliche Identität beschädigt. So berichtet der Lehrer über die Nachteile, die ihm bei Vorgesetzten und Kollegen entstehen, wenn er bei seinen Schülern "beliebt" ist; es berichtet der Sozialarbeiter über seine Konflikte, die mit den Trägern seiner Tätigkeit aufbrechen, wenn er Interessen seiner Klienten gegen das Interesse der sozialen Träger durchzusetzen versucht. Es beklagt sich der Arzt über die Vergeblichkeit und Behinderung seiner Bemühungen, sich den psychischen Problemen seiner Patienten ausgiebig zu widmen, weil die Administration an einer hohen Behandlungsquote interessiert ist.

Diese Aufreihung möglicher Formen der Schädigung beruflicher Identität (vgl. dazu genauer: BILGER, 1978, Arbeitsgruppe 5, 1976, LIEBHARDT, 1973 und HOLLING/BAMMÉ, 1976) bliebe nun allerdings unfruchtbar, wenn nicht nach einer Möglichkeit gesucht würde, ihr schon in der schulischen Ausbildung entgegenzuwirken. Auf der Suche nach möglichen Ansatzpunkten der Veränderung geben BLINKERT et al. einen Hinweis. Die "strukturabhängige Verunsicherung der beruflichen Identität von Sozialarbeitern" (S. 93) gewinnt nämlich dann nach Auffassung dieser Autoren ihre große Chance, wenn zwischen den Ansprüchen, die die sozialberuflich Tätigen an die Praxis stellen und wie sie sie ihnen von der Ausbildung zum Teil vermittelt worden sind und der Praxis selbst erhebliche Diskrepanzen bestehen. Da dies aber so ist, so BLINKERT, bleibt nur festzustellen, daß "ein großer Teil der Sozialarbeiter für ein anderes Berufsfeld ausgebildet wird, als es ihnen in ihrer derzeitigen Praxis, insbesondere in den Sozialbürokratien, begegnet" (1976, S. 151). In der Folge durchleiden die sozialberuflich Tätigen einen "Plausibilitätsverlust", der sich in einer Empfindung der Machtlosigkeit, der Normenlosigkeit und der Sinnlosigkeit der eigenen Tätigkeit äußert. Für die in der Folge eintretende beruflichen Identitätskrise

sind mehrere Strategien des Entgegenwirkens auszumachen, (vgl. BLINKERT et al. 1976, S. 110.) Eine Lösung wird angestrebt:

- durch eine Anpassung und Veränderung der Berufssituation und Arbeitsbedingungen an die eigene berufliche Identität, mithin an die eigenen Ansprüche
oder aber
- durch eine Veränderung der Berufsperspektive, d.h. durch Anpassung der eigenen Ansprüche an die restriktiven Möglichkeiten der Praxis.

Da unter den gegenwärtigen Bedingungen zunehmender Verengung des Handlungsspielraums und insbesondere unter zunehmender Stellenverknappung im Bereich der Sozialberufe (vgl. dazu z.B. MERKENS et al., 1975) die Strategie der Anpassung eher zu erwarten ist, sollten Reformkonzepte der Ausbildung in den Sozialberufen mithin auch die sozialberufliche Grundbildung versuchen, von sich aus dazu beizutragen, jene Diskrepanz zwischen Hoffnung und Realität zu verkleinern, um die Mechanismen der bloßen Anpassung gar nicht erst in Gang zu setzen. Dies gilt besonders, wenn man die Diskrepanz nicht unzulässigerweise als quasi-anthropologische Konstante akzeptieren will. Dann nämlich muß die Ausbildung derart geändert werden, daß die offenbar unausweichliche berufliche Identitätskrise in den Sozialberufen eben nicht auf eine bloße Identifizierung mit den institutionell fremddefinierten Berufsrollen hinausläuft, sondern daß mit ihr die Gewinnung einer balancierten subjektiven Identität einhergeht, bzw. die Identität in der Berufskrise nicht verlorengeht. Dazu können sowohl die frühzeitige Reflexion der sozialberuflichen Tätigkeit mitsamt ihres

institutionellen Rahmens beitragen, wie auch die Reflexion der eigenen Motive und Wünsche, mit denen man den Sozialberuf gewählt hat, wie auch die solidarische-interdisziplinäre Kooperation der Angehörigen verschiedener helfender Berufe. Die Reflexion eigener und fremder normativer Erwartungshorizonte als Erwartungen an die Rolle der Sozialberufe gewinnt dort auch deshalb eine besondere Bedeutung, weil mit zunehmender Professionalisierung diese Berufe stärker zur autonomen Strukturierung der Handlungsspielräume, die ihnen ihre professionalisierte Tätigkeit läßt, aufgefordert sind (vgl. zu dieser Auslegung des Professionalisierungsbegriffes z.B. KRÜGER, 1973). Indessen blockieren die oft instabilen Persönlichkeitsstrukturen auf der einen, sowie die massive Besetzung jener Handlungsspielräume durch die Institutionen des helfenden Handelns auf der anderen Seite fast jegliche Autonomiebestrebungen, so daß der mit zunehmender Professionalisierung sich anbietende Handlungsspielraum faktisch eingeschränkt wird.

Da die sozialberufliche Grundbildung aber eine schulische Veranstaltung ist, mithin allen Restriktionen und Möglichkeiten schulischen Lernens ausgesetzt ist, stellt sich nun die Frage, inwieweit überhaupt die hier artikulierten Ziele des sozialen Lernens im Rahmen von schulisch organisierten Lehrveranstaltungen erreichbar sind.

(b) . Zur Realisierbarkeit des Konzeptes
identitätsorientierten Unterrichts

Für die sozialberufliche Grundbildung gilt sicherlich das, was schon in dem Kapitel zur Bedingungsanalyse der Vermittlung beruflicher Identität gesagt worden ist, daß es nämlich nicht Aufgabe der beruflichen

Grundbildung und somit auch nicht der sozialberuflichen sein kann, die Ich-Identität, deren Erwerb und Strukturierung zudem ja ein lebenslanger Prozeß ist, schon ^{zu} vermitteln. Dazu ist allein ihr zeitlicher Rahmen (ein halbes Jahr) zu eng gesetzt. Vielmehr können wir formulieren, daß das Lernen in der sozialberuflichen Grundbildung dem Schüler Angebote unterbreiten und Möglichkeiten eröffnen soll, die die Entwicklung einer ich-stabilen Persönlichkeit einleiten.

Trotz dieser Selbstbescheidung des Anspruches bleibt die oben gestellte Frage nach der Möglichkeit einer Realisation solcher Zielsetzung im institutionellen Rahmen der Schule bestehen. Denn der Hinweis, daß z.B. in der Erzieherausbildung die Persönlichkeitsbildung zwar gefordert und affektive Lernziele eingeklagt werden, daß aber ihre Realisierung bestenfalls bis auf die Ebene der Lehrpläne durchschlägt auf keinen Fall aber den Unterricht erreicht, stimmt zunächst eher pessimistisch (vgl. VON DERSCHAU, 1976). Auch die Diskussion um die "heimlichen Lehrpläne" (vgl. z.B. ZINNECKER/GEISLER, 1973), die eben jene Lernprozesse regeln, ohne daß ihre Wirkung geplant ist, zeigt, wie zurückhaltend die bisherigen Versuche zur Initiierung sozialer Lernprozesse eingeschätzt werden müssen. Selbst in den Gesamtschulen, die ausdrücklich mit dem Verweis auf die Notwendigkeit sozialen Lernens begründet worden sind, hat sich diese Idee nur in sehr geringem Maße verwirklichen lassen können (vgl. dazu: BERNAHRDT et al. 1974).

All dieses läßt vermuten, daß die Realisation entsprechender Lernziele auch für die sozialberufliche Grundbildung mit Schwierigkeiten verbunden sein wird. Wenn sie von Anfang an minimiert werden sollen, dann müssen die systematischen Gründe für die Realisationsschwierigkeiten sozialen Lernens aufgespürt werden.

Vor allem zwei Gründe stehen m.E. dagegen:

- Die gegenüber dem sozialen Lernen konkurrierend angelegte Schulorganisation, und
- die immer noch vorherrschende zweckrationale Orientierung des Unterrichtsgeschehens und seiner Konzeptionen. ,

Zur Schulorganisation:

Die destruktive Konkurrenz schulischer Organisation gegenüber den Zielen sozialen Lernens manifestiert sich in vielfältiger Weise. Hierbei ist zu denken an die Drei-Gliederung des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, die altersspezifische Differenzierung in Jahrgangsklassen, die den Austausch von Erfahrungen ^{unter} Schülern unterschiedlichen Alters nicht zuläßt, die bürokratisch-hierarchische Organisation des Schullebens, die 'Verbindlichkeit' von Lehrplänen, der Zwang zur Fächervielfalt, der eine übergreifende Problemschau verhindert, die Entfremdung der Schule von der Umwelt etc. etc. . Besonders deutlich wird der Einfluß schulischer Organisation auf die Gestaltung der Curricula am Beispiel des institutionalisierten Zwanges zur objektivierten Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In ihren sämtlichen Formen hat Leistungsbeurteilung nämlich einen entscheidenden Einfluß auf die curriculare Planung und das unterrichtliche Geschehen. Es wird nämlich nicht, so stellt es sich dar, gemessen, was gemessen werden kann, sondern eher wird gelehrt und unterrichtet, was auch einer Messung unterworfen werden kann. Damit fallen aber jene komplexen Lernziele aus dem Bereich sozialen Lernens, wie z.B. Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc., durch das grobmaschige Netz schulischer Leistungsmessungsrituale, zumal sich diese Ziele fast jeglicher Operationalisierung entziehen. BERNDT (1974) bezeichnet deshalb die Formen der Leistungsmessung und der ihnen oft korrespondierenden ^{den} Leistungs differenzierung in ihrer empirischen Studie über das "soziale Lernen in der Gesamtschule" folgerichtig auch als das "Hauptproblem

der Schulreform' (S. 163).

Zur Zweckorientierung:

In letzter Zeit hat vor allem RUMPF (1976) auf das Problem der fast ausschließlichen Orientierung gängiger Unterrichtsmuster am Zweck ihrer Zielerreichung und auf die Unterwerfung unterrichtlicher Prozesse unter den Primat der Zweckorientierung aufmerksam gemacht.

Ausgehend von der These, das jeder Unterricht ein Wechselspiel zwischen personaler und sozialer Identität - sei er darauf ausgelegt oder nicht - initiiert, somit zur Bildung der subjektiven Identität beiträgt, gelang RUMPF in der Analyse vorherrschender Unterrichtskonzepte zu der Ansicht, daß die einseitige Unterwerfung dieser Konzepte unter die Modi zweckrationalen Handelns die Identität des Schülers eher bedroht denn fördert. Dies mache sich besonders bemerkbar in der fast alternativlosen Orientierung geschlossener curricularer Programme an überprüfbaren, operationalisierten, taxonomisierten und meßbaren Lernzielen in den schulischen Veranstaltungen. Sie bewirken, so RUMPF, eine Abschneidung der unterrichtlichen Handlungsabläufe von der erfahrenen Biographie der Schüler und können damit nicht in den Horizont sich entwickeln der Identität gelangen. In den am Zweck-Mittel-Schema orientierten Unterrichtsabläufen gerät das Erfahrungspotential der Schüler leicht zum Störfaktor, weil es ihn entweder dazu motiviert, andere als die vom Konzept vorgetragene Richtungen einzuschlagen oder auf bestimmten Stellen des Kurskonzeptes zu verharren oder die aufgestellten Hypothesen erläutert haben zu wollen oder eingebrachte Fakten hinterfragen zu wollen (vgl. RUMPF 1976, S. 29 ff.).

Der eigentlich notwendige spontane Charakter des Unterrichtes wird eliminiert um der technologischen Handhabung des Kurskonzeptes, der Beibehaltung der Grob- und Feinzieleinteilung, der abgestimmten methodischen und Überprüfungsvorschläge willen.

Wo dennoch auf mögliche andersartige Wünsche der Schüler oder auch der Lehrer Rücksicht genommen wird, sind auch diese verplant: Die Konstrukteure der Konzepte bieten Alternativen einzelner Phasen, einzelner Kurssequenzen an, daneben aber bleibt der Unterricht wieder alternativlos.

Die hier nur skizzenhaft umrissenen theoretischen Überlegungen zur identitätshemmenden Struktur unterrichtlicher Lernprozesse nach Maßgabe geschlossener Curricula belegt geradezu in erschreckender Weise ein Protokoll, das eine Sequenz aus dem ersten Unterrichtsdurchgang des zweiten Kurses der sozialberuflichen Grundbildung, (vgl. unten) wiedergibt. Dieser Kurs sollte in ausgiebigem Maße anhand einer themenzentrierten Interaktion zum Thema "Gesprächsführung" Raum geben für die Reflexion aktueller Probleme und Ereignisse, die die Schüler in den Unterricht einzubringen wünschten. In einer der Sitzungen ging es zunächst darum, daß sich die Gruppe selbst ein Thema suchen sollte, das sie interessierte. Der Kursleiter (Schüler und Lehrer duzten sich im übrigen) forderte die Schüler also auf, ein Thema, anhand dessen man die Gesprächsführung üben wollte, zu suchen. Zunächst herrschte betretenes Schweigen, das als Anforderung an den Kursleiter interpretiert werden kann, von sich aus ein Thema zu benennen, was er aber konsequenterweise verweigerte. Der während des Schweigens auftretende psychische Druck wurde auf unterschiedliche Art kompensiert etwa durch Lesen, "aus dem Fenster blicken," durch Albern etc. Schließlich richtete der Kursleiter die Frage an eine Schülerin (eine Gymnasiastin im elften Schuljahr) "Warum kicherst du?".

"Weil mir das hier sehr blöde vorkommt. Ich bin doch hergekommen, um zu lernen und nicht um mich auszuschweigen."

"Du hast also den Eindruck, du lernst hier nichts?"

"Nichts will ich nicht gerade sagen, aber eine halbe Stunde hier herumsitzen und nur in die Gegend zu stieren, nein danke!"

Als der Kursleiter den Vorschlag macht, in der Gruppe über das zu sprechen, was die einzelnen im Augenblick fühlen, äußert sich die gleiches Auf-

lerin noch einmal unter erkennbarer Bezeugung von Unbehaglichkeit:

"Warum soll ich eigentlich immer sagen, was ich fühle? Warum fragt ihr immer 'warum' ich etwas sage, wenn ich etwas sage?"

"Na, du wirst doch einen Grund haben, etwas zu sagen?"

"Muß ich denn immer einen Grund haben? Kann ich nicht auch etwas sagen, um etwas zu sagen? Und überhaupt, muß ich immer das meinen, was ich sage? -Also, euer Getue geht mir ziemlich auf die Nerven!"

"Meinst du denn sonst im anderen Unterricht nicht immer das, was du sagst? Sagst du nicht immer das, was du denkst?"

"Warum soll ich das, das hat doch in der Schule wenig zu suchen. Oft sage ich etwas, um den Unterricht voranzutreiben. Wenn ich dann etwas sage, werde ich hier sofort nach den Gründen gefragt!"

Dieser kurze Dialog zwischen einer Schülerin und dem Kursgruppenleiter soll hier etwas ausführlicher interpretiert werden, weil in ihm Chancen, aber auch Grenzen eines am sozialen Lernen orientierten Unterrichtes deutlich werden:

Die Interpretation muß zunächst ihr Augenmerk auf die Rollen, die die beiden spielen, richten.

Während der Lehrer als Therapeut (oder genauer formuliert: der Therapeut als Lehrer) sich selbst in der Situation durch den Verweis auf die thematische Kompetenz der Schüler zurücknehmen und die Gestaltung des Unterrichtes den Schülern überlassen will, reagiert die Schülerin ganz im Sinne eingespielter Rollenmuster der Schüler-Lehrer-Interaktion. Sie verweigert die Preisgabe der Beweggründe ihres augenblicklichen Handelns mit dem Hinweis darauf, daß diese nichts in der Schule zu suchen haben und verlangt einen Unterricht, in dem sie etwas "lernt".

Dabei erkennt sie nicht den auf Lernen angelegten Charakter auch dieses Unterrichtes, weil sie unter Lernen offensichtlich etwas anderes versteht.

Ihr Verhalten möchte ich als Folge des "Schülersyndroms" bezeichnen. Es wird im wesentlichen gekennzeichnet durch

- die Lebensferne des schulischen Handlungsraumes,
- die Passivität der Schüler,
- die Ausrichtung eigener Interessen an fremd-definierter Zielsetzung und
- die Unterwerfung des Unterrichtes unter das Zweck-Mittel-Schema

Mit der immer wieder apostrophierten Lebensferne der Schule kann nicht so sehr die Ferne vom Leben gemeint sein, denn auch die Beteiligten in einer Schule leben in einer sozialen Weise. Vielmehr charakterisiert diese Bezeichnung die Ferne des schulischen Handlungsraumes von Vorgängen, die sich als folgenreicht erweisen:

Ein noch so "lebensnah" durchgeführtes Rollen- oder Simulationsspiel über einen Konfliktfall löst den Konflikt, wenn er wirklich existiert hat, nicht verbindlich. Die für das schulische Leben folgenreichen Handlungsräume sind prinzipiell beschränkt; ihre Grenzen werden buchstäblich durch den Schulraum gezogen. Außerhalb sind Handlungen meist nicht nur Spiele. Der spielerische Charakter schulischer Veranstaltungen verliert indessen dann seine Bedeutung, wenn die Erfahrungen der Schüler nicht nur indirekt über die Sozialisation der Beteiligten vermittelt, sondern als Thema unmittelbar angesprochen werden oder wenn die Thematik des Unterrichtes von unmittelbarem Interesse der Schüler ist und an ihrer Erfahrungswelt anschließt. Diese Forderung ist den Schülern vielleicht nicht unbekannt, so doch als uneingelöst präsent. Sie erleben täglich den spielerischen Charakter schulischer Interaktion und damit ihre Beliebigkeit. Das erklärt auch z.T., weshalb die Schüler, wie die oben angeführte Schülerin auch, das Lernangebot passiv auf sich zukommen lassen und bei seiner Verarbeitung bestenfalls mit-"spielen". Darauf zielt die Äußerung der Schülerin ab, wenn sie sagt, daß sie oft den Unterricht vorantreiben wolle, auch, wenn das Thema sie nicht interessiere.

Der Ernstcharakter schulischer Veranstaltung wird nur mittelbar über den Zensuredruck und den damit verbundenen Chancen für das spätere Leben eingeholt. Seinetwegen fällt es den Schülern auch schwer, ihre Unlust und Desinteresse zu artikulieren. Vielmehr verfallen sie in die üblichen Formen der Absention wie eben Kichern, Tuscheln etc. In der Folge verdrängen sie in der Schule eigene Probleme und Fragen zugunsten der taktischen Überlegungen darüber, was der Lehrer von ihnen will.

Daß diese Interpretation nicht nur das Produkt einer zufälligen Laune der Schülerin ist, zeigt folgender Gesprächsausschnitt zwischen dem Kursleiter und der gleichen Schülerin einige Sitzungen später:

Nach den nun schon fast obligatorischen Schweigeminuten zu Anfang einer jeden Sitzung entspinnt sich folgender Dialog:

"Also, ehe ich mich hier wieder einmal ausschweige, bleibe ich lieber zuhause!"

"Aber ich biete dir doch an, dir selbst ein Thema auszusuchen; eines, das dich interessiert."

"Mensch, das ist doch nicht meine Aufgabe, dir hier ein Thema zu nennen. Ich weiß doch gar nicht was du hier willst; was wir hier lernen müssen. Nein, das mußt du mir schon erzählen!"

"Ja, aber merkst du denn nicht, daß du hier eine Chance verspielst?"

"Ich glaube nicht, daß du das richtig siehst! Ich jedenfalls betrachte dich als meinen Arbeitgeber, der weiß, wo es langgehen soll!"

Das Bild des Arbeitgebers für den Lehrer verrät die Einstellung der Schülerin zum Prozeß der schulischen Interaktion, insofern sie die traditionelle Rollendefinition für "den" Lehrer übernimmt. Er ist es, der die Ziele setzt; er fungiert als Übermittler relevanter Informationen, die von ihm ausgewählt sind, und schließlich verteilt er über das Instrument der Leistungsbeurteilung Gratifikationen in Form von Lob und Tadel, von sozialer Anerkennung und Ablehnung.

Dennoch muß noch einmal erinnert werden, das alle drei

Kriterien eigentlich nicht auf die Situation des beobachteten Kurses zutreffen. Der Kursleiter war ein therapeutisch ausgebildeter hauptamtlicher Mitarbeiter der Einrichtung "Fort- und Weiterbildung" der von BODELSCHWIGHSCHEN Anstalten, der sich selbst ausdrücklich nicht in der tradierten Lehrerrolle verstand. Das Kurskonzept sah in dieser Phase weder bestimmte thematisch ausgewählte Ziele vor - ausgenommen die Techniken der Gesprächsführung - noch eine Leistungsbeurteilung. Wenn sich die Schülerin dennoch von ihren bisherigen Erfahrungen mit schulischer Unter- richtung nicht loslösen kann, so zeigt dieses Verhalten die Grenzen eines Unterrichtes auf, der sich an therapeutisch ausgerichtetem sozialen Lernen orientiert. Denn weder kann das Verhalten der Schülerin allein auf ihre schulische Sozialisation zurückgeführt werden, noch kann gruppenspezifisch orientierter Unterricht allein eingeschliffene Verhaltens- und Erwartungsmuster korrigieren.

Auch scheint die Frage des Kursleiters nach den Gründen der Rede ("Warum sagst du das?") in dieser Situation eher das Schülersyndrom zu befördern, als daß sie es entlarvt. Denn wenn die Rede der Schülerin nicht mehr für das genommen wird, was sie sagt, sondern ihr andere Motive unterstellt werden, dann wird die Identität der Schülerin auf ihre Kosten angezweifelt, weil die soziale Basis ihres Handelns nicht mitreflektiert wird. Das ist in diesem Falle der institutionelle Rahmen der schulischen Interaktion. Die Gründe des Handelns werden nicht auch in ihm gesucht, sondern allein bei der Schülerin. Sie habe es nicht fertiggebracht, so der implizite Vorwurf der Frage nach dem "warum", die Widersprüchlichkeiten zwischen Schule und außerschulischem Raum aufzudecken und sich dementsprechend zu verhalten. Dabei stellt sich die Schülerin doch nur auf die Anforderungen der Schule, die sich an der Erreichung nicht aktuell definierter Zwecke orientieren, ein. Insofern sie nämlich den Unterricht unter den geschilderten Bedingungen voranzutreiben sucht, meint ihre Rede durchaus das, was sie sagt.

Darüberhinaus ist die Frage nach dem Grund ihrer Rede, die im gegebenen Rahmen ja vernünftig ist, kaum zulässig weil die Antwort selbst konsequenterweise wieder bezweifeln muß. Eine solche Verhaltensweise des Lehrers als Therapeuten setzt seine Partner a priori in den Stand der Unvernünftigkeit. Dahinter wird ein Vorwurf sichtbar, der oft dem gruppendynamisch orientierten Unterricht in der Schule, also außerhalb einer explizit therapeutisch definierten Situation gemacht wird, daß nämlich solcher Unterricht die Therapiebedürftigkeit der Schüler generell unterstelle. Solcher Unterricht liefe dann auf eine kontinuierliche Therapie in der Schule hinaus, wie sie in anderen Situationen durchaus angebracht sei. Am Ende des Unterrichtes würde dann eine ähnliche Erfolgsmeldung über die Aufklärung der Sprache stehen, wie Beluah Parker sie für die Therapie eines autistischen, präschizophrener⁴ Jungen gegeben hat: "Indem der Therapeutin gelang, mit dem Patienten in einem höchst individuellen Denkprozess auf die selbe 'Wellenlänge' zu kommen, half sie dem Jungen, seinen eigenen Code zu entschlüsseln. Als sich die Sprache nur mehr zum Zweck der Mitteilung und nicht mehr als Tarnung verwenden ließ, verlor sie langsam ihren Character einer Privatsprache" (1974, S. 111).

Welche Konsequenzen sind nun aus dem Gesagten zu ziehen? Zunächst sei eine negative genannt: Sie besagt, daß ein bis in alle Einzelheiten festgelegtes, durchstrukturiertes, mithin in Art geschlossener Curricula verplantes Unterrichtsmodell nicht zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Arbeit in der sozialberuflichen Grundbildung gemacht werden kann. Eine weitere negative Konsequenz ist, daß soziales Lernen sich nicht zwangsläufig an den therapeutischen Modellen orientieren darf, sondern diaktisch zu reflektieren ist.

Eine positive Konsequenz liegt darin, daß die Inhaltsauswahl nicht als "Zwangshandlung des Stoffanhäufens" (WAGENSCHNEIN) zu beweisen hat, sondern sich an den Erfahrungen und Wünschen der Schüler orientieren muß.

Die Schüler selbst aber müssen darauf vorbereitet werden (vgl. EFFENHART et. al. 1974)

Nun könnte man einwenden, daß damit lediglich auf formale unterrichtsorganisatorische Maßnahmen verwiesen ist, die weder der Notwendigkeit der Schule, Wissen zu vermitteln, noch den Bedürfnissen der Schüler nach Wissen gerecht werden, mithin die schulische Realität verleugnen. Dieser Einwand kann jedoch für das der sozialberuflichen Grundbildung zugrundeliegende Konzept sozialisierender Tätigkeit zurückgewiesen werden, weil jede Aktivität den Unterricht, jede Reflexion auf die eigenen sozialisatorischen Erfahrungen durch die Schüler gleichzeitig auch - zumindest implizit - eine Perspektive für das zukünftige berufliche Handeln als Sozialisationsagent eröffnet. Wenn z.B. ein Kurs der sozialberuflichen Grundbildung thematisch die Gesprächstherapie in den Vordergrund stellt und gleichzeitig die Kommunikationsrituale der Schüler überprüft und sie verändern will, dann ist das eine Einübung in die spätere sozialberufliche Tätigkeit. In gleicher Weise verhält es sich auch mit angebotenen Selbsterfahrungsprozessen, die initiiert werden: Denn alles, was der Schüler über seine eigenen Gefühle, über seine Identität in der Kommunikation mit anderen erfährt, ist zugleich auch eine berufliche Propädeutik für den Umgang mit den späteren Klienten. Der Grund liegt in der unterrichtlich selten auszumachenden Doppelstruktur des unterrichtlichen Prozesses in der sozialberuflichen Grundbildung: Sein Objekt ist nämlich zugleich sein Medium. Oder anders gesagt: Wo Sozialisation zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht wird, erfährt der Schüler gleichzeitig über seine eigene Sozialisation; wo sozialisatorische Prozesse (etwa über Methoden des sozialen Lernens) in Gang gesetzt werden, erfährt der Schüler Techniken für seinen späteren Beruf. Folgt man einer Einlassung von DERSCHAU (1974), dann kann die Erfahrung solcher Prozesse sogar zur Bedingung der Ausbildung von Sozialberufen gemacht werden, denn wie anders, so DERSCHAU, sollte man sich sonst vorstellen, "daß der Schüler später als Erzieher

die im sozialpädagogischen Bereich wesentlichen Aufgaben erfüllen kann, wenn er nicht selbst entsprechende Lernprozesse durchlaufen konnte; wie etwa Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, von Eigeninitiative, Sensibilität, Kreativität, Teamfähigkeit, Sozialkompetenz, Kritikfähigkeit, Solidarität und politisches Engagement" (S. 140).

Zusammenfassend für diesen Bedingungsanalytischen Abschnitt läßt sich jetzt eine weitere Funktion, die das Lernen in der sozialberuflichen Grundbildung erfüllen soll, beschreiben:

Der Unterricht in der sozialberuflichen Grundbildung soll über eine geeignete Lern- und Lehrplanung den Schülern die Möglichkeit zur Entfaltung einer ich-stabilen Persönlichkeit eröffnen.

7. Zur curricularen Theorie und Praxis der Konstruktion der sozialberuflichen Grundbildung

Mit der Bedingungsanalyse und den in ihr aufgeführten Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung, die deren allgemeine Zielvorstellung bezeichnen, sind wichtige Eckpunkte für die nun folgenden Überlegungen zur Konstruktion des sozialberuflichen Curriculums gesetzt. Bei diesem Schritt sind zwei Ebenen zu unterscheiden:

- die Formulierung eines curricularen Rahmenprogramms der sozialberuflichen Grundbildung in Form von Angaben zu den Lernziel-, Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen (vgl. zu dem zugrunde liegenden Curriculumbegriff: MEYER, 1974) und
- die Ausarbeitung von Unterrichtsmodellen in Form von Kursen und damit alle jene Prozesse curricularer Tätigkeit, die auf den konkreten Unterricht bezogen sind, mithin unterrichtsplanerischer Aktivitäten darstellen (vgl. z.B. REINERT/FLESSAU, 1975).

In der curricularen Konstruktion der sozialberuflichen Grundbildung sind beide Ebenen sowohl zeitlich als auch institutionell getrennt bearbeitet worden. Zunächst wurde eine Gruppe von Lehrern aus den verschiedenen am Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" beteiligten überregionalen Fachgruppen (Gesellschaftslehre, Erziehungswissenschaft, katholische und evangelische Religion, Sport) mit der Ausformulierung des Konzeptes der sozialberuflichen Grundbildung beauftragt. In einem zweiten Arbeitsschritt wurden Lehrergruppen in den Regionen, in denen die sozialberufliche Grundbildung unterrichtet werden sollte (Bielefeld/Bethel und Düsseldorf), mit der Ausarbeitung der Kurse beauftragt. Alle Gruppen wurden wissenschaftlich begleitet..

Auf beide Prozeßebenen beziehen sich die folgenden Überlegungen unter Berücksichtigung der dort gemachten Erfah-

rungen nach⁵ Maßgabe handlungsorientierter Begleitforschung, daß sich Konstruktion und Evaluation nicht voneinander trennen lassen.

7.1 Die Entwicklung eines Rahmenkonzeptes:

"Sozialberufliche Grundbildung"

(a) Anlaufschwierigkeiten in der Gruppe

"Sozialberufliche Grundbildung"

Die Bedingungsanalyse hatte die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung herausgearbeitet, nämlich:

- Erhöhung der Berufswahlfähigkeit
- Übersicht über die sozialen Berufe,
- Einführung in die Akzentuierung,
- Vermittlung von Theorie und Praxis,
- Grundlegung der Kooperationsfähigkeit in den sozialen Berufen,
- Eröffnung von Möglichkeiten eines Aufbaus beruflicher Identität.

Unabhängig von diesen Funktions- bzw. Zielformulierungen war aber zunächst die Frage zu sehen, wie das Konzept sozialisierender Tätigkeit auf dem Hintergrund der Beteiligung unterschiedlicher Fachdisziplinen und Berufe zu verwirklichen war, d.h. als ein curriculares Rahmenkonzept ausgewiesen werden konnte. Die Bedingungsanalyse hatte ja gezeigt, daß weder einzelne bestimmte der im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelten Disziplinen noch die nur für einen Beruf qualifizierenden Elemente das sozialberufliche Curriculum bestimmen durften. Mit eben aber diesem Verständnis, orientiert an den eigenen Fachinteressen, waren die Vertreter der oben angeführten überregionalen Fachgruppen an die Arbeit in der Entwicklungsgruppe zur "sozialberuflichen Grundbildung" gegangen. Daß dies so sein würde, hatte sich

schon bei dem ersten Workshop zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" (Ende 1975), auf dem das Modell des Schwerpunktes mit Lehrern der verschiedenen Schulformen und Fächer diskutiert worden war, angedeutet (vgl. zum Workshop GRUSCHKA/NAUL, 1975). Die Vorschläge zur sozialberuflichen Grundbildung waren zu der Zeit bis zur Ebene des Konzeptes sozialisierender Tätigkeit entwickelt, und zukünftige Aufgabenstellungen waren benannt. Die Diskussion auf dem Workshop konnte das bisherige Verständnis der Lehrer, das sich auf dem Hintergrund ihrer fachlichen Unterrichtstradition bewegte, nicht aufbrechen.

Die Lehrer interessierten sich zunächst nicht so sehr für das Konzept einer möglichen Grundbildung im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" als vielmehr für die Deckungsgleichheit der von den Autoren der Strukturvorgabe eingebrachten Vorschläge mit den in ihrem Fach jeweils gültigen Lehrplänen. Dennoch war ein erster Erfolg des fachübergreifenden Konzeptes "sozialberufliche Grundbildung" auch schon auf diesem Workshop zu buchen: Entgegen der ursprünglich vorherrschenden Meinung, daß jede ÜFG ihre eigene Grundbildungskonzeption entwickeln sollte und "man dann schon sehen werde", wo die verschiedenen Konzeptionen übereinstimmten, wurde eine Gruppe mit dem etwas umständlichen Titel "Inter-ÜFG-sozialberufliche Grundbildung" eingerichtet. Damit war das Problem der Fachlichkeit des Grundbildungscurriculums nur verschoben, aber noch nicht gelöst. Denn noch innerhalb dieser Gruppe erwiesen sich die einzelnen Lehrer primär als engagierte Vertreter ihres jeweiligen Faches. Somit stellte sich für die Gruppe und mithin besonders für den wissenschaftlichen Begleiter zuerst das Problem, dasjenige Maß an Gruppenhomogenität und inhaltlicher Identität herzustellen, auf dessen Grundlage die von allen Beteiligten nach der Workshop-Diskussion abstrakt als notwendig erkannte interdisziplinäre Arbeit auch faktisch einsetzen konnte. Die Homogenität der Gruppe machte sich sehr deutlich in den unterschiedlichen Erwartungshaltungen bemerkbar:

Der aktivierende und informierende wissenschaftliche Begleiter erwartete trotz aller "Anfangsschwierigkeiten" eine reibungslose Umsetzung der curricularen Vorgaben. Die beteiligten Lehrer nahmen demgegenüber eine etwas zwiespältige Erwartungshaltung ein. Einerseits wurde von ihnen eine theoretisch stringente, in sich logische curriculare Konzeption der sozialberuflichen Grundbildung vorausgesetzt, während sie andererseits die Tradition ihrer eigenen fachlichen Praxis und die ihr entsprechenden Wünsche, Bedenken und Mißbilligungen durchaus massiv einzubringen gewillt waren. So klagte der Vertreter des Faches Sport zunächst die fehlende Perspektive für die gewünschte theoretische Befassung mit sportwissenschaftlich aufzuklärenden Problemen ein, und die Vertreter der überregionalen Fachgruppe katholische und evangelische Religion brachten Bedenken ins Spiel, deren Durchsetzung das Integrationskonzept "sozialberufliche Grundbildung" schlicht gesprengt hätte: Bei der Entscheidung über die Grundbildung, so argumentierten sie, dürfe die Frage nach der Konfessionalität der Schüler wie auch der späteren Klienten nicht ausgeklammert werden; zumal hier ja bindende kirchenamtliche Vorschriften zu beachten seien (vgl. RIBE, 1976, S. 6 ff).

Die Vertreter der überregionalen Fachgruppe Gesellschaftslehre hingegen artikulierten Bedenken hinsichtlich der Einbindbarkeit ihres ausschließlich studienqualifizierenden Profils "Gesellschaftswissenschaften" in ein Konzept "sozialisierender Tätigkeit", das offensichtlich den Akzent auf die beruflichen Qualifikationen legte und die Bedürfnisse der rein studienqualifizierenden Fächer beiseite schob.

Diese und ähnliche Bedenken hatten in der Anfangsphase einsehbar Ursachen. Denn weder war das Denken in den Begriffen der Kollegscheule (Lernbereiche, Wissenschaftspropädeutik, Berufspragmatik, etc.) auch nur ansatzweise eingespielt (ein Problem, das sich auch in anderen Schwerpunkten zeigte, vgl. dazu KORDES, 1976), noch konnten

sich die Vertreter der einzelnen Fächer von den Problemen und Ansprüchen, mit denen sie täglich im Unterricht konfrontiert waren, einfach lösen. Das fiel umso schwerer, als sich ihnen die Alternative "sozialberufliche Grundbildung" noch kaum oder wenigstens nicht in Bildern konkreter unterrichtlicher Handlungen darbieten konnte.

Um nun aber nicht in ein resignatives, sich selbst permanent reproduzierendes Mißverstehen zu verfallen, war es notwendig, eine Gruppenidentität herauszubilden, die es erlauben würde, daß sich alle Beteiligten auf einer gemeinsamen Kommunikationsbasis verständigen konnten. Diese gemeinsame Basis konnte nur die gemeinsame Vorstellung über die Gestalt der Grundbildung, ausgelegt in Inhalten und schulorganisatorischen Entscheidungen sein. Mit anderen Worten: Das Konzept sozialisierender Tätigkeit mußte in einen Konstruktionsrahmen gebracht werden, der es den Beteiligten erlaubte, sich in dem Zusammenhang einzudenken.

Die Lösung war auf der Ebene der Kriterien zu suchen, nach denen das Rahmen-Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung erstellt werden sollte.

Denn nur, wenn die Beteiligten, zumal aber die initiativhandelnde Gruppe (in diesem Falle also die Wissenschaftliche Begleitung), die Kriterien ihrer Argumentations- und Entscheidungslinien offenlegen konnten, war eine Auseinandersetzung zwischen allen Beteiligten auf der Ebene diskursiver Rationalität jenseits bloßer Glaubenssätze zu erwarten.

(b) Ein Kriteriensatz als Katalysator des Gruppenprozesses

Im Gefolge der Münsteraner Schule der Konstruktion fachdidaktischer Curricula (vgl. z.B. BLANKERTZ, 1971, 1973 und LENZEN/MEYER, 1975) werden Kriteriensätze in Form

"fachdidaktischer Strukturgitter" entwickelt, die einen theoretisch begründeten Zusammenhang fachwissenschaftlicher, gesellschaftstheoretischer und subjektiver Teilkriterien darstellen. Mit ihrer Hilfe kann ein schulisches Aufgabenfeld so strukturiert werden, "daß darin die Ansprüche gesellschaftlicher Interessengruppen und die Bedürfnis- und Interessenslagen der Schüler in einem begründeten Verhältnis zueinander Berücksichtigung finden" (LENZEN/MEYER, 1975, S. 198). Ihre theoretisch ausgewiesenen Funktionen sind:

- die Erleichterung der Konsensfindung in einer Curriculum-Kommission durch die Offenlegung der Entscheidungshintergründe, seien sie philosophischer, gesellschaftstheoretischer oder fachwissenschaftlicher Natur;
- die Erläuterung von Entscheidungen bei der Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen einer Curriculum-Kommission;
- die Überprüfung von unterrichtlichen Entscheidungen;
- die Auslegung der Unterrichtsplanung, (vgl. dazu LENZEN/MEYER, 1975, S. 189).

Nun zeigte aber die Bedingungsanalyse der sozialberuflichen Grundbildung, daß die angeführte Definition des Strukturgitters zu eng ist, wenn sie nicht sogar den Intentionen interdisziplinärer, problemorientierter Curriculum-Entwicklung zuwider läuft. Ein Kriteriensatz für die sozialberufliche Grundbildung hat demnach nur dann Aussicht auf die treffende Wiedergabe der Intentionen der sozialberuflichen Grundbildung, wenn er sich nicht auf einzelne Wissenschaften des Schwerpunktes bezieht, sondern das Kriterium der Wissenschaftsorientierung und -propädeutik für seine nicht einzel-fachlich orientierten Belange auslegt. Eine andere Unzulänglichkeit der Definition fachdidaktischer Strukturgitter erweist sich darin, daß sie es kaum zuläßt, das schon mehrmals in dieser Arbeit artikuliert Verstandnis von wissenschaftsorientiertem Lernen als die Verbindung von all-

gemeiner und beruflicher Bildung, zu berücksichtigen.
Denn die berufspropädeutische Funktion der Grundbildung
ist in bisherigen Strukturgittern kaum genügend erfaßt.

Zur Erläuterung und Darlegung dessen, was mit dem Konzept sozialisierender Tätigkeit intendiert war, welche Lernzielebenen und welche Tätigkeitsbereiche angesprochen werden konnten, wurde deshalb nur in lockerer Anlehnung an das Konzept "fachdidaktischer Strukturgitter" ein Kriteriensatz, in den Ergebnisse der Bedingungsanalyse einfließen, entwickelt. Er stellte sich wie folgt dar:

Im Bereich der Berufspragmatik können Ebenen und Medien sozialisierender Tätigkeit benannt werden, auf denen sich der sozialisierend Tätige bewegt, um seine Ziele und Zwecke zu erreichen:

Sozialisation vermittelt sich für das Individuum zuallererst über das Selbst des beteiligten Sozialisationsagenten. Es ist ein wichtiges Medium der sozialisierenden Beziehungen zwischen den Beteiligten. Der weitgehend bewußte Einsatz des "Selbst als Instrument" mit seinen Bedeutungen, Normorientierungen und Werten unterscheidet deshalb auch den professionalisierten Helfer vom bloßen Sozialisationsagenten etwa im familiären oder auch außerinstitutionellen Bereich. Die Aufklärung darüber, wie sich der sozialisierend Tätige selbst in die Interaktion einbringt, impliziert als Lernziel u.a., daß sich der Kollegiat im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" mit seinen eigenen Gefühlen und Wünschen wie auch seiner eigenen Sozialisationsgeschichte auseinandersetzt. Er lernt zu akzeptieren, daß in seine soziale Tätigkeit legitime eigene Gefühle und Wünsche einfließen.

Dem Selbst des Sozialisationsagenten korrespondiert als Gegenüber der Adressat der sozialen Berufe mit seinen spezifischen Dispositionen und Wünschen.

Der Adressat kann als Individuum, als Gruppe oder auch als ein Gemeinwesen auftreten und die Zuwendung des Helfers verlangen. Überflüssig ist dieser Hinweis nicht, denn nicht allzu selten gerinnt der Adressat sozialer Berufe lediglich zu einer Funktion offizieller Programme und öffentlich artikulierten Bewußtseins; zumal dann, wenn sich beide nicht explizit auf die Dispositionen und Wünsche z.B. von Kindern, Behinderten etc. zu beziehen vermögen. Schwierigkeiten im Handeln der Sozialberufe mit ihren Klienten rühren oft daher, daß die sozialberuflich Tätigen nichts oder nur sehr wenig von der Lebenswelt ihrer Klienten wissen, zumal sie stattdessen eigene, biographisch gefärbte Unterstellungen darüber heranziehen. Umgekehrt vermögen es die Betroffenen nicht, sich selbst artikuliert in dieses Interaktionsverhältnis



einzubringen, da sie strukturell immer nur "Adressat" einer sozialberuflichen Zuwendung bleiben und nicht zum Rollenwechsel vom Gegenüber angehalten werden bzw. angehalten werden können. Daraus ergeben sich viele Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer "klientenzentrierten Parteilichkeit" (vgl. HARNEY, 1975) oder eine Parteilichkeit für den unaufgeklärten Adressaten, wie es eine bildungstheoretisch orientierte Sozialpädagogik vielleicht formulieren würde. Die sozialberufliche Grundbildung hat also unter dieser Perspektive bzw. auf dieser Ebene die Aufgabe, an exemplarischen Stellen die Kollegiaten für das Interaktionsverhältnis des Klientels sozialberuflich Tätiger und für die Lebenswelt ihrer zukünftigen Adressaten zu sensibilisieren. Zwischen beiden, dem Selbst des Helfers und dem Adressaten steht vermittelnd die Sprache. Sie ist das zentrale Medium der Sozialisatorischen Interaktion. Die Bedingungsanalyse hatte gezeigt, daß die Sprache in diesem Zusammenhang unter zwei Aspekten betrachtet werden kann, nämlich einmal als identitätskonstituierendes Medium für den Kollegiaten (als den später sozialberuflich Tätigen, vgl. dazu Kapitel 4.5) wie auch als Faktor, der die Zuwendung zum Adressaten entscheidend beeinflusst. Diese Beeinflussung kommt insofern zustande, als sich in dem jeweils eigenen Sprachgebrauch des Erziehers, des Therapeuten etc. Teile der eigenen Biographie wie auch Inhalte seiner gesellschaftlichen Repräsentation widerspiegeln. Die Aufklärung über die in den jeweiligen Sprachen transportierten Bedeutungen wie auch der sozialen Topoi (NEGT) muß deshalb ein Ziel des Unterrichts der sozialberuflichen Grundbildung sein.

Als letzte - gleichsam unabweisbare Ebene sozialisierender Tätigkeit kann die gesellschaftliche gelten. Über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der späteren Tätigkeit muß Aufklärung gesichert werden, indem z.B. die institutionelle Einbindung des sozialberuflichen Handelns verdeutlicht und reflektiert wird. Dazu gehört, daß die Entwicklung der typischen sozialberuflichen Rollen und ihrer historischen Stellung reflektiert werden. Es muß hierbei darauf ankommen, die helfenden wie hinderlichen, die fortschrittlichen wie die restriktiven Komponenten vergesellschafteten edukativen, kompensatorischen und präventiven Handelns anzusprechen, um den Schülern gesellschaftliche Bezugspunkte ihres eigenen Wirkens im Beruf deutlich zu machen.

Der Bezug auf diese Medien und Ebenen sozialisierender Tätigkeit ist nun nicht beliebig und ungeregelt, sondern definiert sich als der Umgang unter verschiedenen Interessen. Sie entsprechen in unserer Auslegung den von JÜRGEN HABERMAS benannten wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen.

Auf die sozialisierende Tätigkeit bezogen, lassen sich die drei Interessen definieren als:

- ein Handeln unter dem Interesse an empirisch gültigen

Regeln, wobei ein geregeltes Verhalten gemeint ist, welches den Methoden der Beobachtung und Befragung zugänglich ist und sich an wissenschaftlich erfolgreichen Verfahren und Verhaltensweisen im Umgang mit Menschen orientiert. Die Fragen unter diesem technischen Interesse stellen sich also im Hinblick auf die zweckrationale Organisation von Mitteln und die rationelle Wahl zwischen alternativen Mitteln bei gegebenen Zielen. Es geht um die Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns im Gesamtgefüge des bestehenden Systems.

- Ein Handeln unter praktischem Interesse, welches die Geltungsansprüche von Normen unterstellt. Dabei ist hier gemeint der mehr konservative Teil des Interesses, der auf die Annahme von Normen und nicht auf deren Infragestellung hinausläuft, was sich in dem Verständnis von sozialisierender Tätigkeit als Integration in den gesellschaftlichen Zusammenhang ausdrückt. Das Handeln unter diesem Interesse orientiert sich also an den zu tradierenden Normen und den Verbindlichkeiten, denen sich das Subjekt in seiner Gesellschaft nicht entziehen kann. Der Sozialisationsagent teilt das Interesse der Gesellschaft an der Tradierung von Normen; er darf sich ihm nicht ohne Not und vor allem nicht ohne Begründung entziehen.
- Ein Handeln, welches die Hinterfragung sowie die Fähigkeit zum Brechen und Transformieren von Normen beabsichtigt, steht unter kritischem (emanzipatorischem) Interesse. Es artikuliert sich im Umgang mit den Medien der Vergesellschaftung als Interesse am Handeln als der Problematisierung und Neubegründung von Normen und Regeln.

Alle drei Interessen stehen zueinander in einem Interdependenzzusammenhang, das bedeutet, daß das kritische Interesse Tendenzen zur Manipulation der Individuen, die unter dem technischen Interesse auftreten können, brechen muß, daß aber auch umgekehrt unter dem kritischen Interesse keine unabsehbaren und d.n. im gewissen Sinne "leeren" Alternativen formuliert werden können, die der "technischen Mittel" zu ihrer Durchsetzung ermangeln.

Die auf der verbalen Ebene ausformulierte Beschreibung sozialisierender Tätigkeit läßt sich nun in Form einer Matrix darstellen (1).

Helfendes Handeln unter

	zweckorien- tiertem In- teresse	prakti- schem Interes- se	kritischem Interesse
Selbst			
Adressat			
Kommunika- tion			
Gesellschaft			

(1)

Auf die Füllung der durch die Schnittpunkte entstehenden Felder kann in diesem Zusammenhang verzichtet werden, weil sie zum einen auf die Funktion, die das Strukturgitter bei der Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung einnahm, wenig Einfluß hatten, zum anderen aber der theoretische Aufwand unverhältnismäßig groß wäre, wenn man sich nicht auf der Ebene hoher Abstraktion oder bloßer Plausibilität oder auch beider bewegen will.

Die Darlegung des Verständnisses von sozialisierender Tätigkeit hatte also in der Gruppe, die das sozialberufliche Curriculum entwickeln sollte, die Funktion, ihre Identität und Homogenität über die Darlegung des "Gemeinsamen" zu stiften und den gemeinsamen Bezugsrahmen in zukünftiger Diskussion herzustellen. Deutlich zu machen war, daß bei der Einführung in sozialisierende Tätigkeit alle Wissenschaften und Berufe, die im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelt sind, gleichermaßen angesprochen waren. Dieses ergab sich schon deshalb, weil zum Teil ganz andere Bezugsdisziplinen die Rolle der Aufklärung über "sozialberufliche Tätigkeit" übernahmen. Pointiert skizziert klären über

- das Selbst und den Adressaten des Helfers: die Psychologie, die Erziehungswissenschaft etc.
- die sozialisatorische Kommunikation die sozialwissenschaftlich orientierte Linguistik
- über die Ebene der gesellschaftlichen Bezüge die Soziologie auf.

Mit diesen Ausführungen und Erläuterungen zum Konzept "sozialisierende Tätigkeit" konnte die Diskussion der Gruppe auf eine bestimmte Vorstellung bezogen werden mit der Maßgabe, daß diese Erläuterungen nicht schon die Lösung selbst darstellten. Das Denken, das damit angeregt wurde, möchte ich als relationales Denken bezeichnen, weil alle Mitglieder der Gruppe dazu angehalten waren, die im Text angesprochenen Beziehungen und Sichtweisen in der Diskussion zu berücksichtigen.

Nun hatte es sich aber noch als sehr wichtig erwiesen, die Ausführungen zur "sozialisierenden Tätigkeit" auch zu visualisieren. Die Bedeutung der Visualisierung ergab sich aus der Konzentration der theoretischen Überlegungen auf einige wenige Begriffe:

Die in der Matrix in den Außenkategorien aufgeführten

Begriffe erlaubten es nämlich den Beteiligten, sich einerseits mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Ansprüchen in der allgemeinen Zielformulierung wiederzufinden, andererseits sich bei gegensätzlichen Positionen von ihnen argumentativ zu distanzieren und eigene Vorstellungen zu unterbreiten. Die damit zugegebenermaßen nahegelegte Funktion der Begriffe der Matrix als "slogans" (vgl. dazu MEYER, 1972) ist aber dann vertretbar, wenn sichergestellt ist, daß ihr theoretischer Hintergrund ebenfalls zur Diskussion gestellt wird. Dies kann aber nur dann geschehen, wenn die Begriffe selbst ein Identifikationsangebot zulassen, also weder bloße Ablehnung noch unreflektierte Zustimmung provozieren. Voraussetzung dafür ist, daß sich in den Begriffen weder zu konkrete bestimmte Positionen oder nur festgelegte Denkrichtungen artikulieren, noch die Begriffe zu vieldeutig sind, so daß sie kaum Diskussion provozieren.

Einen denkbaren Weg, dieses spannungsreiche Verhältnis produktiv in curriculare Diskussionen einzubringen, hat die sogenannte Schöerken-Kommission bei ihrem Versuch der Adaption des Strukturgitters zum politischen Unterricht von THOMA (1971) beschritten, indem sie über den Schnittpunkten der Matrix Fragen formulierte, die den Lernzielfindungsprozeß erleichtern sollten (vgl. SCHÖERKEN, 1974, besonders auch: MENNE, 1974).

Dieser Weg wurde in der Gruppe zur sozialberuflichen Grundbildung nicht gewählt.

Dafür gab es mehrere Gründe:

Die Matrix in der vorliegenden Form gab weder einen Überblick über die Inhaltlichkeit des zukünftigen Curriculums, noch über die damit verbundenen Lernprozesse.

Die Einbringung von lernprozessualen Überlegungen in die curriculare Konstruktion ist, soweit ich sehe, ein Desiderat an die Curriculum-Forschung überhaupt.

Die Vernachlässigung unterrichtsorganisatorischer und -methodischer Planungskriterien hat bis heute das Prak-

tischwerden gängiger curricularer Modelle verhindert. Weder das Paradigma geschlossener Curriculumentwicklung (vgl. statt anderer MÖLLER, 1969) noch das offener Curriculumentwicklung (vgl. z.B. BRÜGELMANN, 1972) konnten ihr Versprechen einlösen, den Unterricht in der jeweils einen oder anderen Art, je nach der Intention des Curriculumkonstruktors, grundlegend zu verändern oder bloß systematische Ansätze seiner Veränderung vorzuweisen. Beide Ansätze bleiben bei der Frage nach den Lehrzielen und nach den Lerninhalten des Unterrichts stehen. Der geschlossene Ansatz blendet die methodischen und organisatorischen Fragen entweder schlicht aus oder legt sie so fest, daß auf die unterschiedlichen Bedingungen der Realisierung in konkretem Unterricht (Welcher Lehrer mit welchen Schülern? Welches Fach in welcher Stunde? etc.) nicht flexibel reagiert werden kann, womit sich der Ansatz selbst unwirksam macht. Hingegen verschieben die Paradigmen offener Curriculumentwicklung die Fragestellung bzw. die Problembearbeitung eines Curriculums ganz in die gegensätzliche Richtung: weder werden konkrete Vorschläge gemacht noch Eckpunkte gesetzt; die Last der Curriculumentwicklung trägt alleine oder doch zum großen Teil der unterrichtende Lehrer, ohne daß ihm eine Hilfestellung für seine Probleme gegeben würde.

Aus diesem Grunde hatte sich die Arbeitsgruppe auch die Aufgabe gestellt, die organisatorische und methodische Umsetzbarkeit der vorgelegten Vorschläge immer mit zu reflektieren. Zunächst aber stellte sich das Problem der Auswahl der Inhalte, die das sozialberufliche Curriculum strukturieren sollten.

c) Die Findung von Rahmenthemen in der sozialberuflicher Grundbildung

Auch auf diese Frage gab die Matrix keine Antwort. Kon-

strukture von Strukturgittern betonen sogar ausdrücklich, daß die Kategorien ihrer Matrix auf keinen Fall die Inhalte des Curriculums benennen (vgl. z.B. LENZEN, 1972, 1973, THOMA, 1971). Nun wäre es trotzdem denkbar gewesen, daß sich die Konstrukteure der sozialberuflichen Grundbildung über alle Bedenken der "reinen Lehre" hinweggesetzt und sich doch einiger der Begriffe bedient hätten, die in dem Konzept sozialisierender Tätigkeit ausgewiesen waren, um sie zum Thema des Unterrichts zu machen. Auch dafür hätte es gute Gründe gegeben, denn wenn die Funktion eines Strukturgitters die Auslegung der pädagogischen Intentionalität eines Faches in den Kategorien einer Fachwissenschaft oder Fachdidaktik sein soll, dann ist zunächst nicht einsehbar, warum diese Begriffe nicht auch zum Ausgangspunkt der curricularen Entwicklung selbst genommen werden können. Denn auch in der unterrichtlichen Realität wie in der - davon abgelösten - Realität der Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Richtlinien etc., werden gerade die Fachwissenschaften als Reservoir möglicher Inhalte herangezogen. Indessen würde sich dieses Vorgehen des Vorwurfs einer normativen Didaktik erwehren müssen, insofern die auf den Grundlagen einer bestimmten fachwissenschaftlichen Orientierung und einer bestimmten gesellschaftstheoretischen Ansicht gewonnenen Kriterien zugleich als Inhalte des Unterrichts festgeschrieben werden. Zum anderen war es der ausgesprochene Wille in der Konstruktionsgruppe, nicht das Thema Sozialisation oder sozialisierende Tätigkeit explizit zur Grundlage des Curriculums zu machen, weil damit die Gefahr verbunden war, sich bis auf das Abstraktionsniveau eines Proseminars "Einführung in die Sozialisation" zu schwingen. Die Bedingungsanalyse hatte aber ausdrücklich gezeigt, daß die Konfrontation mit den realen Tätigkeiten der Sozialberufe für die Wahrung des einheitlichen Verhältnisses von Theorie und Praxis und für die Berufswahlfähigkeit wie auch für die Kooperationsfähigkeit mindestens ebenso wichtig ist wie die bloße theoretische Konfrontation mit bestimmten thematischen Fragestellungen.

Ein anderer Ausweg wäre vielleicht gewesen, ganz auf eine inhaltliche Festlegung zu verzichten und bloß die Ebene der Lernziele zu benennen. Ein solches Verfahren liegt in der Tradition ausschließlich lernzielorientierter Curriculumkonstruktion, die allerdings das Problem der Inhaltlichkeit nicht löst, sondern es schlicht verdrängt. Das Motto, das man über dieses Verfahren schreiben könnte, wäre: "Wenn man nur einen Katalog (möglichst genau operationalisierter) Lernziel aufgestellt hat, lassen sich alle beliebigen Inhalte so strukturieren, daß mit ihnen die Lernziele erreicht werden können." So einleuchtend und verlockend diese Argumentation für denjenigen, der sich vor die Wahl nur weniger Themen und Inhalte gestellt sieht, auch sein mag, geht sie doch am Problem vorbei. Auf systematischer Ebene verliert man nämlich bei diesem Vorgehen die Interdependenz von Inhalten und Lernzielen aus dem Blick. Daran zu erinnern, heißt nicht unbedingt so weit zu gehen, wie KLAFKI, der die These aufgestellt hat, daß sich Inhalte nach dem Grad ihrer emanzipativen Kraft betrachten ließen (vgl. KLAFKI, 1976); vielmehr liegen die Interdependenzen eher im Bereich der negativen Ausschließung. Damit ist gemeint, daß sich offensichtlich bestimmte Inhalte nicht mit bestimmten Lernzielen kombinieren lassen. Ganz deutlich wird dieses am Beispiel zweier wenig verwandter Fächer:

Die (traditionellen) Inhalte des einen (z.B. des Faches Englisch) ließen sich nur sehr schwer und nur mit größten definitorischen und explizierenden Anstrengungen in einem anderen Fach (z.B. Mathematik) unterbringen. Das Beispiel zeigt, daß auf der Ebene des gegenseitigen Ausschlusses Beziehungen zwischen Inhalten und Lernzielen geklärt werden können, daß aber ein positiver Zugriff auf Lerninhalte ("für dieses Lernziel ist nur jener Inhalt zu verwenden") kaum möglich ist. Bedenkt man weiter, daß die Interdependenz zwischen Lerninhalten und methodischen Zugriffen, die HERWIG BLANKERTZ (1969) mit dem Begriff des "Implikationszusammenhanges" belegt hat, ebenfalls in die curricularen Entscheidungen einbezogen werden muß,

was besonders deutlich wird in der Unterscheidung von Wissens- und Handlungszielen, dann bedarf es einer gesamt-curricularen Planung, die nicht nur die Ebene der Lernziele abdeckt.

Mit diesen hier nur kurz skizzierten Überlegungen war die Gruppe neuerdings vor das Problem der Ausgangslage gestellt: Welchen Zugriff gibt es auf die Inhalte des sozialberuflichen Curriculums?

Zunächst galt es die Ebene abzuklären, auf der Vorschläge für die Rahmenkonstruktion gemacht werden konnten. Es bot sich die Bestimmung der Kursthemen selbst an, sowie jener Themen, die auch im konkreten Unterricht angeboten werden sollten; aber ebenso war die Benennung von Rahmenthemen möglich, denen dann konkretere Themen zugeordnet werden konnten.

Die Auswahl einzelner Themen stellt sich als äußerst beliebig dar. Zwar hatte die Gruppe sich auf den Oberbegriff "sozialisierende Tätigkeit" einigen können und seinen konzeptuellen Hintergrund auch ausführlich diskutiert, indessen war dieser Begriff nicht tauglich, um auch nur ein geeignetes Maß an Themen auszuscheiden. Er deckte so ziemlich das gesamte Spektrum der Ausbildungsinhalte sozialer Berufe ab. Deshalb wurde die Möglichkeit, Rahmenthemen zu benennen, denen dann Einzelthemen zugeordnet werden konnten, aufgegriffen. Bei den Rahmenthemen stellt sich die Schwierigkeit ein, daß sie einerseits so angelegt sein mußten, daß ihnen zwanglos mehrere Themen zugeordnet werden konnten, daß sie aber andererseits auch so spezifisch auslegbar sein mußten, daß sie nicht ebenfalls beliebig viele Themen zuließen, sondern konkret genug waren, um aus dem Angebot möglicher Themen die geeigneten auszusuchen. Diese seligierende Kraft gewinnen Rahmenthemen, wenn sie auf einer mittleren Abstraktionsebene schon Gedanken pädagogischer Intentionalität, die mit den jeweiligen Lernvorhaben verknüpft sind, aufnehmen. Rahmenthemen stellen in dieser Sicht deshalb "Themen" im

Klafkischen Sinne dar, die er von bloßen Gegenständen oder Inhalten unterscheidet: "mit 'Inhalten' bzw. 'Gegenständen' sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein 'Inhalt' oder 'Gegenstand'... unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird,.... wird er zum 'Thema'.... Im Begriff 'Thema' wird die vollzogene Verbindung der Ziele mit der Inhaltsentscheidungsebene zum Ausdruck gebracht" (1976, S. 83).

Mit diesen Überlegungen aber hat sich die Eingangsfrage nach der Herkunft der Themenbereiche zum einen wiederum nur verschoben, zum anderen aber erweitert. Denn ist jetzt die Forderung nach pädagogischer Intentionalität der Grundbildung mit eingebracht, so ist zu fragen, welches die Artikulation der pädagogischen Intentionalität sein kann, und zum anderen müssen nun die Inhaltsbereiche benannt werden, die mit dieser Intentionalität abgedeckt werden können.

Die Gruppe einigte sich darauf, die bedingungsanalytisch gewonnenen Funktionen sozialberuflicher Grundbildung als Ausdrucksformen ihrer pädagogischen Absichten (Intentionalität) aufzufassen. Die zu suchenden Inhalte des Curriculums "sozialberufliche Grundbildung" waren mithin dann als tauglich und legitimiert anzusehen, wenn sie sich an den ausgewiesenen Funktionszusammenhang der sozialberuflichen Grundbildung einbinden ließen. Diese Einigung begründete sich auch gegenüber anderen möglichen Zugriffen auf Inhalte folgendermaßen:

Es wäre denkbar gewesen, die Fachwissenschaften des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" zu befragen. Dies

hätte dann in Anlehnung an das Konzept der "structur of the discipline" (vgl. z.B. FORD/PUGNO 1972) geschehen können, das ja die Themen des Unterrichtes aus der zentralen Themenstellung der betreffenden Disziplinen zu gewinnen sucht. Indessen hatte die Bedingungsanalyse gezeigt, daß damit die Intention der sozialberuflichen Grundbildung, eine interdisziplinäre und kooperative Sichtweise von relevanten Problemen zu fördern, unterlaufen würde. Es war allerdings gefordert worden, daß alle der beteiligten Disziplinen und Berufe, demnach alle weiteren Schwerpunktprofile des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sich von dem jeweiligen Thema, wenn auch in unterschiedlicher Weise und Stärke, betroffen fühlen sollten. Diese Relevanz mußte für die Auswahl der Themen beibehalten werden.

Ähnlich wäre gegenüber der Möglichkeit, sich lediglich an den vorhandenen Fachdidaktiken zu orientieren, zu argumentieren.

Hinzu kommt, daß es die Didaktik der sozialberuflichen Grundbildung noch gar nicht geben kann. Außerdem bestände die Gefahr, daß nur die traditionellen gymnasialen Fächer zum Zuge kommen, weil sich eine Tradition von Fachdidaktiken im Bereich der sozialpädagogischen Ausbildung noch gar nicht herausgebildet hat. Das hat z.B. die Curriculum-Arbeitsgruppe" (1973) veranlaßt, ihr Studienmodell für soziale Berufe neu zu konzipieren.

Wenn die beiden traditionellen Möglichkeiten der Gewinnung von Inhalten also nicht tauglich sind, so eröffnet doch der Verweis auf die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation der Schüler als weiteres mögliches Reservoir für Inhalte, einen gangbaren Weg. Mit ihm ist nämlich zugleich der Hinweis auf die Funktion der sozialberuflichen Grundbildung, in die zukünftigen beruflichen Tätigkeitsbereiche, d.h. in die berufliche Lebenssituation des Schülern einzuführen, gegeben. Dies sollte in der Weise geschehen, so die Aussage der Bedingungsana-

lyse, daß ein Einblick in die den Akzentuierungen zugeordneten Tätigkeitsfelder gewährt wird. Damit ergaben sich als Reservoir und Zuordnungskriterien für die Rahmenthemen, die drei Akzentuierungen selbst, insofern sie ja die Tätigkeitsfelder und die Motive der sozialberuflich Tätigen bezeichnen.

Die exemplarischen Inhalte aus diesen Tätigkeitsbereichen (Akzentuierungen) können aber nur sehr schwer im Bewußtsein des lernenden Subjektes als eine Einheit gesehen werden, wenn diese nicht eigens thematisiert wird. Die mit der Einführung in die Akzentuierungen vorhersehende erziehungswissenschaftliche, medizinische, soziologische sowie sportwissenschaftliche Orientierung der einzelnen Themenbereiche, muß deshalb zugunsten sozialrechtlicher, politischer und beruflich-selbstvergewissernder Zusammenchau aufgebrochen werden. Das unter diesen Aspekten zugeordnete Rahmenthema müßte also die Entwicklung und den aktuellen Stand der sozialen Berufe insgesamt ansprechen. Das Thema ist damit auch in erster Linie der Gewinnung beruflicher Identität (wenngleich nicht nur dieses Thema zuzuordnen, weil im Zuge der (geschichtlichen) Reflexion jene für die berufliche Identität wichtige Distanz für die eigenen Motivationen der Schüler zu den Ansprüchen ihrer Berufsrollen, zur Überprüfung ihrer Berufswahl etc. hergestellt werden.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde folgende Leiste mit Rahmenthemen aufgestellt:

- Einführung in das sozialberufliche Tätigkeitsfeld unter dem Anspruch edukativer Motivation (Einführung in die Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung")
- Einführung in das sozialberufliche Tätigkeitsfeld unter dem Anspruch kompensatorischer Motivation (Einführung in die Akzentuierung "Pflege und Therapie")
- Einführung in das sozialberufliche Tätigkeitsfeld unter dem Anspruch präventiver Motivation (Einführung in die Akzentuierung "Freizeit und Sport")

- Berufssystematik und Berufshistorie sozialer Berufe

Damit waren zwar die Rahmenthemen gefunden worden, indessen bot . . . alleine noch kein hinreichendes Kriterium für die Auswahl konkreter Themen. Denn noch zuviele Themen konnten ihnen zugeordnet werden. Zur weiteren Ausgrenzung boten sich als Bereiche der pädagogischen Zielsetzung die anderen Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung an, insofern alle gewählten Themen sich danach befragen lassen mußten, inwieweit sie zur Erfüllung der anderen Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung beitrugen. Die möglichen Themen wurden deshalb einmal danach befragt, inwieweit sie vor dem Anspruch der sozialberuflichen Grundbildung, zur interdisziplinären Arbeitsweise und Kooperationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen beizutragen, Problemstellungen aufwarfen, mit denen die im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelten Leitdisziplinen auf die eine oder andere Art befaßt waren.

Dieses Kriterium ist deshalb auch noch bedeutungsvoll, weil die Grundbildung nicht ein der Ausbildung in den einzelnen Schwerpunktprofilen vorangesetztes Lernprogramm, sondern ein integraler Bestandteil im Sinne der ersten Ausbildungsphase sein soll. Es muß daher möglich sein, daß einige Aspekte aus der Grundbildung unter der spezifischen Sichtweise des jeweiligen Schwerpunktprofils (bzw. der jeweiligen Leitdisziplin dieses Schwerpunktprofils) wieder aufgenommen und bearbeitet werden können. Diese Forderung legitimiert sich nicht nur aus der Systematik der Bildungskonstruktion im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", sondern gerade auch vor der Kontinuität des Lernens im Bewußtsein der Schüler. Da Themen aus der sozialberuflichen Grundbildung wieder aufgegriffen und vertieft werden können, kann sich im Bewußtsein der Schüler das Lernen im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" als ein sinnvoll zusammenhängender kontinuierlicher Prozeß darstellen, der zwar die scheinbare Wahlfreiheit der gymnasialen Oberstufe einschränkt, dafür aber den Vorzug

des zielstrebigen Lernens aufweist. Das gilt besonders auch für diejenigen Profile, die rein studienqualifizierend ausgelegt sind. Gegenüber der eher berufspragmatisch angelegten sozialberuflichen Grundbildung könnten die Kollegiaten aus diesen Schwerpunktprofilen nämlich ein intellektuelles "Nicht-Betroffen-Sein-Bewußtsein" entwickeln, wenn ihnen nicht gezeigt werden kann, daß die Probleme beruflicher Tätigkeit die Probleme sind, mit denen sich die Fachdisziplin ihres Bildungsganges beschäftigt. Am Beispiel:

Der Kurs, der der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" zugeordnet ist, wird sich u.a. mit den Problemen der institutionellen Einbindung von Erziehung z.B. in den Kindergärten befassen. Das Schwerpunktprofil "Gesellschaftswissenschaften" nimmt diese Thematik nach der Grundbildung auf und führt sie unter seiner spezifischen Frageweise weiter. Ebenso nimmt es Themen aus den Kursen, die den anderen Akzentuierungen zugeordnet sind, auf und kann so deutlich machen, wie speziell die Gesellschaftswissenschaften sich der Probleme in den einzelnen Tätigkeitsfeldern der sozialen Berufe annehmen. Bezogen auf die Funktion der Grundbildung, in die Praxis der sozialen Berufe einzuführen, wurde nach der exemplarisch-beruflichen Relevanz der Themen gefragt.

Die Forderung, exemplarische Probleme der jeweiligen Akzentuierung aufzunehmen, gilt zum einen für die Fortführung der einer jeweiligen Akzentuierung zugeordneten Schwerpunktprofile; sie gilt aber im besonderen Maße für die Bildungsgänge des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales", die nicht in der jeweiligen Akzentuierung fortgeführt werden. Für sie muß die Thematik, die mit den einer Akzentuierung zugeordneten Kursen angesprochen wird, die Funktion erfüllen, einen Einblick in den entsprechenden Tätigkeitsbereich zu geben. Aufgrund dieser Voraussetzung kann die Funktion der sozialberuflichen Grundbildung die Berufswahlfähigkeit zu erhöhen, erfüllt werden. Die Bestimmung relevanter Themen für die Berufspraxis hat auch für die lediglich studienqualifizierenden Schwerpunkt-

profile eine besondere Bedeutung, insofern nämlich, die Kollegiaten aus diesen Schwerpunktprofilen mit den beruflichen und praktischen Problemen erzieherischer, kompensatorischer und präventiver Tätigkeit vertraut gemacht werden. In konkreten Anwendungssituationen werden ihnen berufliche Basiserfahrungen vermittelt. Die Kollegiaten sollen dadurch befähigt werden, dies später zwangsläufig überwiegend theorieorientiertes Lernen im Schwerpunktprofil in den Horizont von Praxisfeldern zu stellen. Im Sinne der Verbindung von Theorie und Praxis war auch darauf zu achten, daß sich die Themen gemäß dieser Anforderung auslegen lassen. Nicht jedes Thema eignet sich nämlich in gleicher Weise für eine nach Wissens- und Handlungszielen ausgelegte Bearbeitung.

Die Forderung nach sozialer Integration der Schüler in der sozialberuflichen Grundbildung, schließlich lenkt das Augenmerk auf das Betroffensein aller Schüler.

Die Betroffenheit der Schüler von einem Thema stellt sich hier nicht in erster Linie von der Situation ihres zukünftigen Berufes her (das ist unter dem anderen Relevanzkriterium geschehen), sondern von ihrer aktuellen schulischen und außerschulischen Situation. Denn lediglich solche beruflichen Situationen anzusprechen, die erst noch erfahren werden müssen, um ihre subjektive Relevanz für den einzelnen Schüler zu gewinnen, würde bedeuten, viele aktuelle Probleme, Bedürfnisse und Wünsche der Schüler, die ein Teil ihrer Identität sind, zu negieren und die geforderte Anbindung des Unterrichtes an die Biographie der Schüler zu vernachlässigen. Die Auslegung und Berücksichtigung dieses Kriteriums nötigt demnach die Curriculumkonstrukteure, einen Inhalt bzw. ein Thema, das sie vorschlagen,

- inwieweit es an den Erfahrungen der Schüler, die sie in den Unterricht einbringen, anknüpft?
- inwieweit es in der Lage ist, die Selbsterfahrung der Schüler zu stimulieren?

und

- inwieweit alle Schüler eigene Erfahrungen mit diesem Thema verbinden können bzw. inwieweit dieses Thema für alle Schüler neu ist?

Schließlich ist auch noch nach der unterrichtlichen Umsetzbarkeit zu fragen.

Dieses Kriterium bezieht sich zwar nicht in erster Linie auf die Funktionen und Zielsetzungen der sozialberuflichen Grundbildung, indessen gewinnt es einen wichtigen Stellenwert dadurch, daß es die Realisierungschance curriculärer Vorschläge beachtet. Es hat nämlich wenig Sinn, ein Curriculum zu erstellen, dessen unterrichtliche Umsetzbarkeit a priori zweifelhaft ist. Um dies zu beurteilen, sind vor allem die Vorerfahrungen der Schüler, die Materiallage (welche Medien stehen zur Verfügung?) aber auch besonders die Voraussetzungen der Lehrer (können die Lehrer in den Regionen mit ihrem bisherigen Ausbildungsstand das Thema voraussichtlich auch unterrichten?) zu berücksichtigen.

Diese zweite Leiste der Relevanzkriterien für die Themenzuordnung in der sozialberuflichen Grundbildung ergibt zusammen mit der ersten nun folgendes Schema:

Themenbereich	Relevanz für	EDUKATION	KOMPENSATION	PRÄVENTION	BERUFSGROUPE
Leitdisziplin					
Beruf					- 299 -
Auslegung nach Wissen u. Können					
Einführung in bezug der Schüler					
unterrichtliche Umsetzung					

Zur Bedeutung der Kursthemen in der sozialberuflichen Grundbildung

Die Entwicklung von Kursthemen in der folgenden Phase bezog die spezifischen Lehrerkompetenzen noch mehr in das Verfahren ein. Dafür sind im wesentlichen zwei Gründe zu nennen. Zum einen verbot sich eine bloße Deduktion der Kursthemen aus den oben angegebenen Rahmenthemen. Die Aufgabe des wissenschaftlichen Begleiters konnte demnach nicht mehr in der weiteren systematischen Aufarbeitung der Bedingungsanalyse gesehen werden, sondern in der Diskussion vor vorgeschlagenen Kursthemen; dabei war es anfangs seine Aufgabe, das lernbereichsspezifische Denken der an der Gruppe Beteiligten gegen die immer noch starken fachegoistischen Tendenzen zu stabilisieren, indem er auf die in dem Raster auf den Begriff gebrachten Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung verwies. Zum anderen konnte sich die pädagogische Qualität dieser Kriterien erst am beruflichen Erfahrungsschatz der Lehrer entfalten. So bliebe etwa die Forderung nach Berücksichtigung des Standes der Fachdidaktik bloße Proklamation, wenn nicht unterrichtlich erfahrene Lehrer damit die Vorstellung verbinden könnten, daß dieses Thema auch "machbar" sei. Vor allem, um konkrete Schülergruppen mit zu berücksichtigen, wurden Lehrer aus den beiden Regionen, in denen die sozialberufliche Grundbildung zunächst durchgeführt werden sollte (Bethel und Düsseldorf), in die Gruppen geholt. Neben der Hoffnung, daß damit die Implementation des sozialberuflichen Curriculums in die Regionen besser abgesichert sei, wurde damit vor allem die Vermutung verbunden, daß die Kollegen aus den Regionen die Vorerfahrungen ihrer Schüler artikulieren und in den Diskussionsprozeß einbringen konnten.

Die Einbeziehung von Lehrern in die Konzeption der Kurse, die dieses Curriculum auch potentiell unterrichten würden, hatte aber auch die bedeutsame Funktion, die unterrichtliche Realisierbarkeit didaktisch-curricularer Vorgaben

an der Kompetenz dieser Lehrer zu prüfen. Zwar wurde sehr schnell deutlich, daß die Diskussion der Themenvorschläge nicht immer von einer stringenten Systematik geleitet war und oft nur von einem dahingeworfenen "geht; geht nicht; geht vielleicht" etc. beeinflußt wurde. Doch auf Nachfrage wurde oft auch eine Begründung gegeben, wie etwa die der mangelnden Motivation eines Themas für den Schüler, der Undurchführbarkeit innerhalb des gegebenen organisatorischen Rahmens etc. . Doch selbst wenn die Bemerkungen auf einer Ebene, die nicht im einzelnen explizit gemacht wurde, verharreten, waren sie wichtig, um den Konsens der Gruppe stillschweigend oder auch ausdrücklich herbeizuführen. Die Erklärung dafür ist meines Erachtens, daß sich mit konkreten Themen die didaktische Planung näher, jedenfalls näher als die vorausgegangene Planung, an die jeweiligen konkreten unterrichtlichen Erfahrungen und an die berufliche Sozialisation der Lehrer herantastete und daß ein trotz aller Differenzen gemeinsames Erfahrungspotential der beteiligten Lehrer die Basis für die Diskussion darstellte. Die Aufgabe des wissenschaftlichen Begleiters beschränkte sich in dieser Phase deshalb darauf, die Vorschläge auf ihre Vereinbarkeit mit den Kriterien der sozialberuflichen Grundbildung, wie sie bis dahin erarbeitet worden waren, zu prüfen und im Falle der Widersprüchlichkeit eben darauf hinzuweisen; zumal ihm kein curriculares Verfahren zur Verfügung stand, das alle für das unterrichtliche Handeln eines Lehrers notwendigen Entscheidungen entziffert und operationalisiert hatte. (1)

(1)

Die in letzter Zeit sich ankündigenden Versuche, über eine Entschlüsselung beruflicher Alltagswelt des Lehrers verallgemeinerbare Kriterien für eine Curriculumentwicklung zu gewinnen, die die Ebene der Unterrichtsplanung aufnimmt und auch den Unterricht erreicht, scheinen am ehesten Aussicht auf Erfolg zu haben. Ob sie Erfolg haben oder ob sie nicht vor der Komplexität situativer Bedingungen, unter denen sämtliche Entscheidungen gefällt werden müssen, scheitern, bleibt abzuwarten (vgl.z.B. [?], 1978).

Es wird deutlich, daß die Suche nach den einzelnen Themen für die sozialberufliche Grundbildung auf den Konsens der Gruppe als Legitimationsbasis und auf eine kontroverse Diskussion setzte. An ihrem Ende sollte das Rahmen-curriculum der sozialberuflichen Ausbildung stehen.

Spätestens an dieser Stelle dürfte aber auch deutlich werden, daß der vorgelegte Rahmenentwurf zur sozialberuflichen Grundbildung so nur von dieser Gruppe erarbeitet werden konnte. Eine andere Gruppe hätte vielleicht andere Themen mit einer anderen Gewichtung erstellt. Indessen sichern die Kriterien den Rückbezug zu den Aufgaben der sozialberuflichen Grundbildung, so daß auch ein anderer Rahmenentwurf sich nicht grundsätzlich von ihm fortbewegt hätte. Der Rückbezug auf die Kriterien bei gleichzeitiger relativer Offenheit sichert zudem die Implementationschance des Curriculums in den Regionen, weil es seine Entscheidungsgründe offenlegt, ohne sich selbst als Entwurf zu dogmatisieren. Der Unterrichtende gewinnt ein größeres Maß an unterrichtlichem Planungs- und Realisierungsspielraum selbst dann, wenn er sich eng an das Planungskonzept hält.

Am Ende der Diskussion stand folgendes Tableau von Themen, deren weitere Entwicklung als Kurse nun in die Regionen selbst verlagert wurde:

Zur Einführung in die Akzentuierung "Erziehung
und Ausbildung"

Erziehung - Orte, Methoden und Ziele ;

als Einführung in den Tätigkeitsbereich der Akzentuierung
"Pflege und Therapie"

Erscheinungsformen, Ursachen und Kompen-
sationsmöglichkeiten individuellen und
gesellschaftlichen Leidens .

als Einführung in das Tätigkeitsfeld in der Akzentuierung
"Freizeit und Sport"

Sicherung und Erweiterung von Handlungsräumen

als übergreifender, die historische Entwicklung und
den aktuellen Standort der Sozialberufe thematisie-
render Kurs

Historische und systematische Aspekte der Berufs-
rolle und -kompetenz .

Neben den Ziel- und Inhaltsentscheidungen waren nun
aber auch noch organisatorische Entscheidungen zu
fällen. Sie sollen im folgenden kurz erläutert
werden:

e) Der organisatorische Rahmen des Curriculums
"sozialberufliche Grundbildung"

f) Der zeitliche Rahmen

Die Fragen nach dem zeitlichen Rahmen der sozialberuflichen Grundbildung stellt sich als die nach dem zur Verfügung stehenden Stundendeputat ebenso wie die nach dem Zeitpunkt, an dem die sozialberufliche Grundbildung innerhalb der Ausbildungsgänge im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" angesiedelt sein soll.

Die Situation in den verschiedenen Ausbildungsgängen zu den Sozialberufen bietet insofern für die sozialberufliche Grundbildung ein günstiges Bild, als sie ihr erlaubt, ein relativ umfangreiches Stundendeputat für sich zu beanspruchen. Der Grund dafür liegt darin, daß die Ausbildung für fast alle Berufe, die dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zugeordnet sind, vollzeitschulisch abläuft. Über die formalen Voraussetzungen der Ausbildungsgänge gibt das folgende Tableau eine Übersicht:

ABSCHLÜSSE

berufliche Zerlegung	Schul- abschluss	berufliche ausbildung	berufliche Tätigkeit	Alter	Ort	Dauer	Praktikum
Kind- pflegerin	HS	-	-	-	BFS	2 (3)	Anerken- nungs-jahr
Alten- pfleger	HS	-	RP	18	FS	1 (2)	Anerken- nungs-jahr
Heiler- ziehungs- helfer	HS	+	RP	17-18	PVS	2	-
Schwimmei- stergen- hilfe	HS	-	-	-	BS	2,5	-
Erzieher	Sek I	-	VP sozial- pflegerisch	-	FS	2 (3)	Anerken- nungs-jahr
Pädagogi- scher Assi- sten	Sek I	-	-	-	Fachin- stitut	3	-
Dorfnei- ferin	HS	Abschluß- prüfung landliche Hauswirt- schafterin	5 Jahre landliche Hauswirt- schafterin	18-20	FS	1	-

Haus- und Familien- Kleinerin	Sek I HS + BA FS	-	19	FS	2	
Diakon Gemeinde- helfer	Sek I HS, BA	-	-	kirchliche Ausbildungs- stätte	3	-
Heilpädago- gin	Examen in sozialbe- ruflicher Ausbildung	BP	-	Seminar für Heilpädagogik	1	-
Arbeits-er- zieher	HS	VP im sozialen Bereich	-	FS	1	-
Atem- Sprach- und Stimmlehren	HS	soziales VP	18	FS	3	
Beschäfti- gungs- therapeut	Sek I	VP (Kranken- pfleger)	18	FS	2 (3)	Anerken- nungsjahr
Sprachthe- rapeuti- scher Assistent	Sek I	BP (sozial- praktisch)	-	Lehranstalt	1,5	
Heiler- ziehungs- pfleger	HS	BP	17-18	-	2-3	-

Sozial- und Milieupädagoge	Sek I HS, BA		VP			Einrichtung f.d. Ausbildung zum SMP	2	+
Sportlehrer im freien Beruf	HS	+	-	18-21		Sporthochschule	1	-
Gymnastiklehrer	Sek I	-	-	-		Schule f. Gymnastiklehrer	2-3	-
Freizeitberater	Sek I HS, BA		BP	18			2	+
Freizeitsportleiter		wird als neuer Ausbildungsgang in der Kollegschole geregelt						

— ,

Die Matrix ist aufgeteilt in die Abschlüsse auf der A-Ebene (Ausbildungsberufe) und der B-Ebene (Fachschul- u.ä. Berufe).

Sie gibt einen Überblick über die Zugordnung zu den Akzentuierungen (linke Spalte), über die Eingangsvoraussetzungen, die in den verschiedenen Ausbildungsgängen gefordert werden, und über Ort, Dauer und evtl. Praktikum in der schulischen Ausbildung.

- HS = Hauptschulabschluß
- Sek I = bedeutet in der Regel den Abschluß des 10. Schuljahres (Haupt-Realschule oder Gymnasium), kann aber auch u.U. einen gleichgestellten Abschluß bedeuten.
- BS = Berufsschule
- BFS = Berufsfachschule
- FS = Fachschule
- PVS = Pflegevorschule
- BP = Berufspraxis
- VP = Vorpraktikum
- EA = Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung"
- PT = Akzentuierung "Pflege und Therapie"
- FuS = Akzentuierung "Freizeit und Sport"
- = "ist keine Bedingung"
- + = "ist Bedingung"

{ } = "ist alternativ", z.B. {Sek I, HS, BA}:

"verlangt ist Sekundarstufe I-Abschluß (Sek I) oder ein Hauptschulabschluß (HS) mit abgeschlossener Berufsausbildung (BA)"

() = "kann wahlweise in die Ausbildung
eingebracht werden bzw. ist erwünscht"

In der Soalte "Dauer" bezieht sich die möglicherweise eingeklammerte Zahl auf die Gesamtdauer der theoretischen und praktischen Unterweisung, da die praktische Unterweisung der theoretischen oft nachfolgt und außerhalb aber unter Aufsicht der Schule als sog. "Anerkennungsjahr" durchgeführt wird; z.B. 2 (3): 'Die theoretische Ausbildung dauert zwei Jahre, ihr folgt ein Anerkennungsjahr; die Gesamtausbildungszeit beträgt drei Jahre'.

Die ^{vielen} schulische Ausbildung ermöglicht einerseits, über ein größeres Stundenvolumen zu verfügen, als es etwa in den teilzeitschulischen Ausbildungsgängen der Fall ist, zum anderen kann über dieses Stundenvolumen flexibler disponiert werden, da die Ausbildungszeit mindestens zwei Jahre beträgt.

Darüber hinaus mußten noch einige andere Fragen über den zeitlichen Rahmen der sozialberuflichen Grundbildung geklärt werden, die im folgenden erläutert werden sollen:

Die Festlegung, daß die sozialberufliche Grundbildung der Berufswahl bzw. deren Oberprüfung, sowie der Einführung in die Probleme der drei Akzentuierungen "Erzie-

und Ausbildung"; "Pflege und Therapie"; "Freizeit und Sport" sichern soll, verpflichtet die Planer, den größten Teil der sozialberuflichen Grundbildung in die Eingangsphase der Kollegs Schule zu legen. Um die Berufswahlentscheidung auch tatsächlich offen zu halten, ist es darüber hinaus unbedingt notwendig, das gesamte, dem Schwerpunktbereich zustehende Stundendeputat durch die Grundbildung zu belegen. Dadurch wird der Zwang zur frühzeitigen Festlegung auf einen bestimmten Bildungsgang vermieden. Dieser würde sich nämlich dann ergeben, wenn ein überschüssiges Stundenvolumen im Eingangsbereich von spezifischen Interessen auf einen ganz bestimmten Abschluß hin vereinnahmt würde. Denkbar wäre auch die Planung einer Grundbildung gewesen, die über das erste Semester in der Kollegs Schule hinaus weitere Kurse anbietet, um die Gemeinsamkeiten zwischen den Profilen, die sich z.B. durch die wissenschaftstheoretisch orientierte Kritik an den gesellschaftlich-politischen Verwertungszusammenhang der jeweiligen Disziplinen ergeben, thematisieren zu können. Dieser "Maximallösung" der Grundbildung standen aber restriktive Bedingungen, die sich zum Teil als solche der zu integrierenden Ausbildungen des Regelsystems, zum Teil als solche kollegs schulspezifischer Planung darstellten, entgegen. (1) So erwies es sich besonders für die zweijährigen Ausbildungsgänge (z.B. "Erzieher"), aber auch für andere Ausbildungsgänge als außerordentlich schwer, auf bestimmte berufs- und fachspezifische Inhalte der traditionellen Ausbildung zu verzichten.

(1)

Der Ausdruck "kollegs schulspezifisch" ist eigentlich nicht ganz treffend, weil die restriktiven Bedingungen aus dem Regelsystem stammen (vgl. die Anmerkung S. 342). Sie werden von diesem an die Planung der Kollegs Schule herangezogen. Aber in der Kombination der Restriktion durch die Planung der Kollegs Schule, besonders in den doppelqualifizierenden Bildungsgängen stellen sie sich als "kollegs schulspezifisch" dar.

Eine problemorientierte Grundbildung aber muß das zwangsläufig tun, so daß eine Grundbildung, die über ein halbes Jahr hinausgeht, gleichzeitig auch die Erzieherausbildung in einem Maße verändern würde, das zwar begründbar, aber unter den gegebenen Bedingungen (vgl. dazu z.B. GRUSCHKA, 1978) nicht realisierbar gewesen wäre.

Die traditionell-fachlich-beruflichen Ausbildungsbedürfnisse der einzelnen Schwerpunktprofile stellten aber das geringere Maß an restriktiven Umständen dar. Ein sehr viel stärkeres restriktives Potential wurde durch die Verpflichtung geschaffen, alle Auflagen, die die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz für die reformierten gymnasialen Oberstufen (1972) formuliert haben, auch in der Kollegschule, d.h. insbesondere auch in den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, zu erfüllen. Durch die geforderte Anzahl von Pflichtkursen in der gymnasialen Oberstufe wird nämlich jeder Innovationspielraum eng begrenzt. Da diese Pflichtbedingungen nur durch einen formellen Beschluß der Kultusministerkonferenz aufgehoben werden könnten, sind sie gleichsam unaufhebbar. Jeder im Sinn der Regelsysteme nicht konventionelle Lernanteil müßte deshalb zwangsläufig zu Lasten wichtiger Elemente des beruflichen Lernens gehen. Das ist jedoch unververtretbar.

Am Beispiel:

Die traditionelle Erzieherausbildung sieht das Fach "Didaktik und Methodik" vor, das der gymnasiale Fächerkanon überhaupt nicht kennt. Als ein wichtiges Fach in der Erzieherausbildung (vgl. zu seiner Kritik aber auch VON DERSCHAU, 1976) konkurriert es in der Jahrgangsstufe 12 direkt mit der Verpflichtung aus den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz, die dort festgelegte Anzahl mathematischer Kurse, eine zweite Fremdsprache etc. zu belegen.

Da aber beide Festlegungen, die eine aus formalrechtlichen

die andere aus inhaltlichen und sachlichen Erwägungen heraus gleichsam unumstößlich sind, müssen beide in dem ~~curriculum~~ zum Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft Erzieher" nebeneinander ihren Platz finden, so daß für die sozialberufliche Grundbildung dort ^{zusätzlicher} kein Raum bleibt.

Für die sozialberufliche Grundbildung ist daraus die Konsequenz zu ziehen, den Freiraum der Jahrgangsstufe 11, der von den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zugestanden wird, voll auszuschoöpfen. (1)

(1)

Für die Jahrgangsstufe 11 setzen die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz einen relativ offenen Rahmen. Weder sind bestimmte Aufgabenfelder abzudecken, noch ist ein bestimmtes Stundenvolumen für die einzelnen Fächer vorgeschrieben. Die curriculare Gestaltung dieser Jahrgangsstufe bleibt im wesentlichen den einzelnen Bundesländern überlassen. Der Freiraum ist indessen der Kollegschele nicht erhalten geblieben, sondern durch die spezifisch nordrhein-westfälischen Bedingungen für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kultusminister Nordrhein-Westfalen, 1975) stark beschränkt worden. Die dort getroffenen Festlegungen sehen in der Jahrgangsstufe 11 mathematische und naturwissenschaftliche Kurse verpflichtend vor und beschränken das ursprünglich von der Planungskommission (1972) dem Schwerpunktbereich maximal zugerechnete Volumen von 16 Stunden auf 12 und - wenn eine 2. Fremdsprache gewählt werden muß - sogar auf 9 Stunden. Innerhalb dieses Rahmens muß sich dann die Grundbildung bewegen. In diesem letzten Fall wird ein Kurs der Grundbildung halbiert und in die Jahrgangsstufe 11.2 übernommen und dort 2-stündig ausgelegt.

Damit gewinnt die sozialberufliche Grundbildung den
folgenden zeitlichen Rahmen:

GRUNDBILDUNG	OBLIGATORIK/WAHLBEREICH
16 Stunden	16 - 18 Stunden

1. Integration von Schülern verschiedener Abschlußinteressen und verschiedener sozialer Herkunft

Die Verpflichtung, daß eine Grundbildung für alle Schwerpunktprofile eines Schwerpunktes gleich zu sein hat, verlangt zunächst die curriculare Integration als die Entscheidung über gemeinsame Lernziele und Lerninhalte, die aber je nach Abschlußinteresse und Eingangsvoraussetzungen der Schüler durchaus unterschiedliche Niveaueauslegungen und Akzentsetzungen erfahren können. Durch sie würde das Integrationspostulat nicht unterlaufen.

Die Bedingungsanalyse, die die Basishypothesen über die Funktionen der Grundbildung generiert hat, verweist indessen auf eine weitere Entscheidungsnotwendigkeit, nämlich die sozialberufliche Grundbildung auch sozialintegriert durchzuführen. Hatte nämlich die Bedingungsanalyse gezeigt, daß ein Curriculum, das in sozialberufliches Handeln einführt, nicht schon auf der Ebene der Grundbildung die Arbeitsteilung und Differenzierung in den Sozialberufen dadurch aufnehmen kann, daß die Kurse bereits einen Teil der speziellen Qualifikationen eines Berufes sichern können, so ist daraus die Folgerung zu ziehen, daß jeder Kollegiat des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sich mit den Aufgaben und Problemen in allen Tätigkeitsfeldern ("Erziehung und Ausbildung", "Pflege und Therapie", "Freizeit und Sport") auseinandersetzt und vertraut macht. Trifft zudem die Annahme zu, und nach den bisherigen Erfahrungen spricht kaum etwas dagegen, daß jeder Kollegiat mit einem bestimmten Zuwendungsmotiv in dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" eintritt, so ist es notwendig, die Schüler für einander zu sensibilisieren. Sensibilisierung umfaßt im Rahmen der Grundbildung mindestens zwei Ausdeutungen: Die Sensibilisierung für die Aufgaben des jeweils anderen Berufes und damit auch für die beruflichen Gemeinsamkeiten, und die Sensibilisierung für die anderen Mitschüler und de-

ren Motive, eine sozialberufliche Ausbildung aufzunehmen.

Die soziale Integration der Schüler im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" wird durch eine Besonderheit erleichtert: Die Schüler aller Abschlußebenen treten mit nahezu gleichen Voraussetzungen in den Schwerpunkt ein. Das gilt sowohl für die Eingangsvoraussetzungen, insofern nämlich fast alle Ausbildungsgänge der traditionellen sozialberuflichen Ausbildung den Sekundarstufen-I oder einen adäquaten Abschluß voraussetzen, wie auch für die inhaltlichen Voraussetzungen, die in ähnlicher Weise homogen strukturiert sind. Denn fast alle Fächer, die in die sozialberufliche Grundbildung einfließen, beginnen erst mit der Sekundarstufe II, setzen dort also neu ein.

Das hat den für die Konzeption der sozialberuflichen Grundbildung wichtigen Vorteil, daß, bezogen auf das Schulwissen der Schüler, keine stark unterschiedlichen Wissensbestände und Fertigkeiten auf das Lernen in der sozialberuflichen Grundbildung durchschlagen können. Das gilt sowohl für den Bereich der Soziologie als auch für den der Erziehungswissenschaft wie auch der Psychologie. Zwar kann die Planung davon ausgehen, daß innerhalb der sozialkundlich orientierten Fächer der Sekundarstufe I (z.B. der "Gesellschaftslehre" in der Hauptschule oder des die Schulformen übergreifenden Faches "Politik") schon einige Themen, die auch in der sozialberuflichen Bildung angesprochen werden, behandelt worden sind, indessen in einer Funktion und einem Zusammenhang, die die Einschätzung stützen, daß über einige Begriffe hinaus, z.B. "soziale Rolle" "status" etc., kaum Themenbereiche der sozialberuflichen Grundbildung, zumal unter der spezifischen Sichtweise einer Einführung in ein Tätigkeitsfeld, angesprochen worden sind. Dennoch sind natürlich auch inhaltliche Unterschiede in den Voraussetzungen der Schüler zu erwarten. Sie können sowohl die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten als auch unterschiedliche Praxiserfahrungen betreffen. Unterschiedliche Voraussetzungen im kommunikativen Bereich könnten es noch nahelegen, die soziale Integration der Schüler des Schwerpunktes

"Erziehung und Soziales" nicht schon mit dem ersten Semester ^{zu} versuchen, weil die Basis einer gemeinsamen Verständigung fehlt. Sie würde, führt man diesen Gedanken weiter, erst mit den ersten Lernerfahrungen, die inhaltlich-curricular aber nicht sozial integriert ausgelegt sind, geschaffen. Dazu gehört z.B. die Vermittlung einer gemeinsamen Fachsprache innerhalb des sozialberuflichen Bereiches. Auf dieser so geschaffenen gemeinsamen Ausgangsbasis könnten die Schüler des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" eher gemeinsam arbeiten, d.h. sozial-integriert Unterricht absolvieren. Dieses Modell versucht auch der Gefahr zu entgehen, durch den beim Schüler unvorbereiteten Versuch sozialer Integration lediglich die vermutete Vorurteilsstruktur, mit der Schüler zunächst die jeweils andere Gruppe betrachten, zu verstärken und die Möglichkeit eines wirklichen Verständnisses für die Belange des je anderen nur noch tiefer zu verschütten. Abgesehen davon, daß es weder für das eine noch für das andere Modell empirische Erfahrungsdaten gibt, die die Entscheidung in die eine oder andere Richtung lenken können, sprechen für die soziale Integration der Schüler des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" schon im ersten Semester mehrere Gründe: Auf die Notwendigkeit zu kooperativer Arbeit und Sensibilisierung für die Motive des je anderen haben wir schon hingewiesen. Darüber hinaus ist aber zu erwarten, daß nicht nur Schüler ohne konkrete Berufsvorstellung in die sozialberufliche Grundbildung eintreten, sondern auch solche Schüler, die ihre Berufswahl schon relativ fest getroffen haben. In einigen Fällen sind auch Schüler mit beruflichen Erfahrungen im sozialen Bereich, mithin schon mit praktischen Erfahrungen, zu erwarten. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen sind etwa für die Region "Bethel" mit Sicherheit anzunehmen, weil in der dort angesiedelten "Fachschule für Sozialpädagogik", die sich am Versuch der Kollegschule beteiligt, nur Schüler zum Erzieher ausgebildet werden, die schon einige Erfahrungen in einer praktischen Tätigkeit gesammelt haben. Anders also als etwa im obligatorischen Bereich der Kollegschule (vgl. dazu HEURSEN,

1977) intendiert die soziale Integration im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" nicht in erster Linie die als Gesamtschultradition zu bezeichnende politische Dimension der Integration (vgl. dazu z.B. B. SCHREINER, 1973, ROLFF, 1974, KEIM, 1976), sondern zielt auf die Vermittlung der beruflichen Identität durch die Erweiterung des in eine Gruppe eingebrachten Erfahrungshorizontes im Bereich sozialberuflicher Tätigkeiten ab. Erwartbare Konflikte sind deshalb in diesem Sinne auch keine Störvariablen des Unterrichtes, sondern sind ein Teil der beruflichen Qualifizierung. Um die Chance, Schüler ohne Praxiserfahrungen an den Erfahrungen der schon in der Praxis tätig gewesenen Schüler teilhaben zu lassen und diese Teilhabe produktiv in den Unterricht der sozialberuflichen Grundbildung einbringen zu können, aufrecht zu erhalten, werden die Kurse sozialintegriert durchgeführt.

Damit ist auch schon die Frage nach den Kriterien der sozialen Integration beantwortet, insofern sie sich nämlich nicht an den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und auch nicht an den unterschiedlichen sozialen Herkunftsn orientiert, sondern an den unterschiedlichen Abschlußinteressen und unterschiedlichen Praxiserfahrungen. Eine besondere Schwierigkeit - aber auch wiederum eine besondere Chance - werden dabei die stark differierenden Altersgruppen darstellen. Die Schwierigkeiten dürften sich aus dem unterschiedlichen psychosozialen Reifungsstand herleiten, wenn nämlich z.B. eine 22-jährige Studentin aus der Fachschule für Sozialpädagogik mit einer 17-jährigen Schülerin des Gymnasiums Erfahrungen etwa der Gruppenarbeit oder des Praktikums austauschen soll. Dafür muß erst eine gemeinsame Verständigung gesucht werden. Auch die gemeinsame Arbeit in den Gruppen könnte unter diesem Altersunterschied leiden, insofern vermutlich die älteren Schüler, zumal wenn sie das Studium in der sozialberuflichen Grundbildung auf dem sogenannten "zweiten Bildungsweg" ergreifen, eher zielstrebig und ohne irritierende Umwege das Lernen auf den Abschluß hin anlegen, als es vielleicht die Gymnasiasten tun.

Die größere Chance gemeinsamer Arbeit trotz des Alters-
unterschiedes liegt in dem Überschuß an Alltagserfahrungen,
(gerade in sozialen Bereichen), den ältere Schüler
in den Unterricht einbringen.

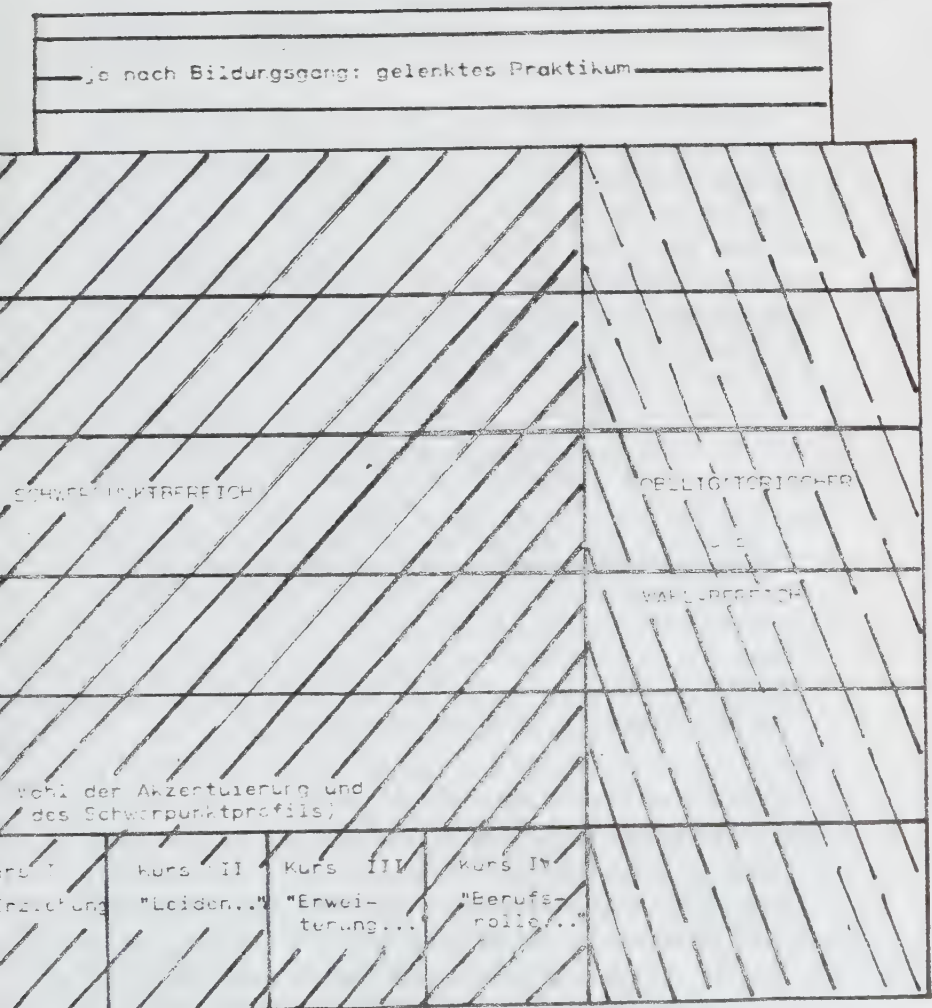
Wenn z.B. ein Kurs der sozialberuflichen Grundbildung
die Beobachtung der Lebensgewohnheiten von Kindern als
Projekt vorsieht, dann kann ein älterer Schüler aus den
Erfahrungen seines Umganges mit Kindern - vielleicht so-
gar mit den eigenen - bei der Vorbereitung des Projektes
strukturierend wirken. (1)

(1)

Ob sich die Bildung altersunterschiedlicher Gruppen
in der Region Bethel bewährt, muß natürlich - ebenso
wie die Konstruktion sozial-integrierter Gruppen - der
begleitenden Evaluation der sozialberuflichen Grund-
bildung als Fragestellung aufgegeben werden (vgl.
dazu GRUSCHKA, 1977).

(f) Schematische Übersicht über die
Anlage der sozialberuflichen Grund-
bildung

Für den ersten Durchgang der sozial-
beruflichen Grundbildung in den beiden
Regionen "Düsseldorf" und "Bethel"
gilt zusammenfassend folgendes Modell:



4. Zur Relativierung der Ziele der sozialberuflichen Grundbildung vor den Ansprüchen der Curriculumentwicklung und -implementation

Mit der Ausformulierung des Rahmenkonzeptes zur sozialberuflichen Grundbildung war der Prozeß der Curriculumentwicklung noch nicht abgeschlossen, vielmehr mußte es nun darum gehen, das Konzept soweit zu konkretisieren, daß es unterrichtlich bis zu dem geplanten Termin (Schuljahr 1977/1978) einsetzbar war.

Der Beginn der Hauptphase in der Kollegschule war in zwei Regionen geplant; in der Kollegschule Düsseldorf und in den entsprechenden Schulen der von Bodelschwingschen Anstalten in Bethel/Bielefeld. Innerhalb dieser Planung waren zwei Schritte zu vollziehen, nämlich die Curriculumentwicklung und die Implementation des erarbeiteten Curriculum "Sozialberufliche Grundbildung" in die beiden Kollegschulregionen.

Durch die Beteiligung von Lehrern aus der Region Bethel an der Entwicklung des Rahmenkonzeptes war zwar schon eine wichtige Verbindung zwischen den Planungen der überregionalen Fachgruppen und Gremien auf der einen und den regionalen Adressaten dieser Planung auf der anderen Seite geschaffen worden, indessen war damit die Implementation des Konzeptes nicht gesichert, denn

- die Lehrer, die sich aus der Region Bethel an der Entwicklung des Rahmenkonzeptes beteiligt hatten, waren (neben einigen anderen) von Anfang an die engagierten Vertreter der Kollegschulidee gewesen.

Das machte sie zwar in der Region in ihrem Wahrheitsanspruch der Idee glaubwürdiger, indessen, aus der Sicht der zunächst abwartend abseits stehenden Lehrer, gleichzeitig hinsichtlich des Wahrheitsgehaltes ihrer Behauptung, die Innovation der sozialberuflichen Grundbildung brächte gegenüber den bisherigen Ausbildungskonzeptionen tatsächlich eine Besserung, unglaublicher. Der erhoffte Multiplikatoreffekt war also nicht schon von sich aus mit einer Eigendynamik versehen, deren Er-

gebnisse man nur hätte abzuwarten brauchen. In der Region Düsseldorf standen schlicht die Personen, die den Unterricht in der sozialberuflichen Grundbildung erteilen würden, noch nicht fest. Zwar gab es eine regionale Fachgruppe, die sich mit dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" befaßte, indessen waren dort noch nicht die später Unterrichtenden der neuen Kollegschule vertreten (vgl. zu den spezifischen Startbedingungen der Kollegschule in Düsseldorf auf der Basis einer Gesamtschule. RÜDELL, 1977)

Damit stellte sich nun aber die Situation in beiden Regionen trotz aller unterschiedlichen Bedingungen in einem entscheidenden Punkt einheitlich dar. In beiden Regionen war die Implementation der sozialberuflichen Grundbildung nicht gesichert, so daß neben der einsetzenden Konkretisierung des Rahmenprogrammes der sozialberuflichen Grundbildung als Entwicklung eines Curriculums auch systematische Überlegungen zur Implementation angestellt werden mußten.

(a) Überlegungen zur Implementationsstrategie

Schon während des zweiten Workshops zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", auf dem das Grundbildungskonzept diskutiert und verabschiedet worden war, hatte sich die Notwendigkeit weiterer Ausdifferenzierung gezeigt. Denn zwar hatte, wie oben dargestellt, die entwickelnde Gruppe immer schon die konkreten Unterrichtsbedingungen - soweit antizipierbar - gesehen, indessen erlaubte das Präsentationsstadium, - Nennung von Kursthemen und eine knappe Skizze des organisatorischen Rahmens, den neu mit ihm befaßten Lehrern noch kein hinreichend konkretes Bild, anhand dessen sie hätten diese Vorstellungen übernehmen oder auch nur gehaltsvoll diskutieren können. Das aber scheint die Grundbedingung für eine erfolgreiche Implementation innovativer Vorgaben zu sein: Das zu implementierende Produkt, Vorhaben oder Curriculum muß so angelegt sein, daß es einerseits den innovativen An-

sprüchen seiner Planer genügt, andererseits aber auch so viele Anbindungen an die Erfahrungswelt des Adressaten der Innovation aufweist, daß der Adressat bei einer Übernahme nicht vor die Aufgabe gestellt wird, seine Werte, Normen und andere Identitätsbezüge gänzlich umzuorientieren. Vielmehr sollen mit Hilfe des zu erstellenden Curriculums - dieser Anspruch ist eigentlich schon weitgehend genug - Lernprozesse bei den Beteiligten in Gang gesetzt werden, die es ihnen ermöglichen, den Schritt von ihrer alten Position ins Reformvorhaben ohne eigene Gefährdung zu vollziehen. Der jedem Lehrer bekannte didaktisch-pädagogische Grundsatz des Unterrichtes, daß der Lehrer die Schüler, die er unterrichtet, dort abzuholen habe wo sie stehen, d.h. von dem Punkt, an dem sie in ihrer Lernbiographie angelangt sind, gilt ebenso für Reformprojekte mit Lehrern.

Für die beteiligten Lehrer, möchte ich behaupten, ist dieser Punkt der jeweils aktuelle Stand ihrer beruflichen Identität.

Die Entfaltung des theoretischen Konzeptes beruflicher Identität brauche ich hier nicht zu wiederholen, in dessen will ich kurz versuchen, in einem heuristischen Zugriff die entsprechenden Kategorien für den hier anstehenden Zweck der Erklärung und Aufklärung von Curriculumimplementation auszulegen.

Die personale-berufliche¹ Identität eines Lehrers konstituiert sich aus seinen Ansprüchen, Bedürfnissen und Motiven zur pädagogischen Interaktion. Das kann der pädagogische Eros ebenso sein, wie der Wille, über die Erziehung gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Die Mo-

¹) Ich gebrauche die zuvor dargelegten Begriffe personale & soziale Identität; verstehe sie aber mit dem Attribut "beruflich" um zu verdeutlichen, daß es sich hier um den spezifisch beruflichen Lebenszusammenhang der Lehrer handelt, der in den folgenden Ausführungen angesprochen ist.

tivation eines Lehrers kann sich während seiner beruflichen Tätigkeit über den Erwerb neuer Erfahrungen ändern, wie ja auch Untersuchungen zum Selbstverständnis von Lehrern gezeigt haben (vgl. z.B. MÜLLER/FOHRBRODT, 1972, SCHEF_ER, 1970, LIEBHART, 1973).

Die soziale-berufliche Identität des Lehrers konstituiert sich aus seinen normativen Bezügen, aus seinem Umgang mit seinen Kollegen wie auch aus seinen berufsrelevanten Bezügen zu Standesorganisationen etc.

Ein wesentlicher Faktor für das (soziale)Selbstverständnis dürfte dabei das Schulklima sein in dessen Rahmen ein Lehrer seine Tätigkeit ausübt. (Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangen auch HANISCH, MEYER, TEICHERT, 1978)

In ihm, dem Schulklima, konkretisieren sich nämlich die genannten sozialen und normativen Hintergründe pädagogischer Handlungen in Form ganz spezifischer, über allgemein-gesellschaftliche Definitionen hinausgehende Erwartungen an seine Rolle. Das Schulklima, Selbstverständnis einer Schule, die Tradition einer Schule etc., bildet gleichsam als Korrelat zur subjektiven Biographie des Lehrers die soziale Biographie seines Tätigkeitszusammenhangs. Mit WELLENDORF (1973) könnte das Schulklima als der institutionelle Rahmen der Darstellung von Identität aufgefaßt werden. Dieser Rahmen manifestiert sich z.B. in schulischen Ritualen und Zeremonien, in der Interaktion mit Kollegen etc.. "Sie sind Szenen, durch die der Bedeutungshorizont jeder im schulischen Interaktionssystem erwarteten und entscheidenden Identität der Beteiligten festgelegt wird" (1973, S. 46). Wenn schulische Innovationen erfolgreich sein sollen, so die daraus zu ziehenden Folgerungen, müssen sie auch diese Bedingungen der einzelnen Schulen mit in ihren Blick nehmen und sich

1) Ich gebrauche die zuvor dargelegten Begriffe personale & soziale Identität; versehe sie aber mit dem Attribut "berufliche" um zu verdeutlichen, daß es sich hier um den spezifisch beruflichen Lebenszusammenhang der Lehrer handelt, der in den folgenden Ausführungen angesprochen ist.

innen anpassen. Vor allem aber müssen sie vermeiden, über die radikale Neudefinition von Normen die soziale Identität der Beteiligten (auch nur scheinbar) zu stören.

Ein Beispiel:

An dem ersten Durchlauf der sozialberuflichen Grundbildung der Region Bethel waren zwei Schulen beteiligt: Das Gymnasium und die Fachschule für Sozialpädagogik. Das Schulklima der beiden Schulen war offensichtlich, ohne daß es im einzelnen einer Analyse unterzogen worden wäre, sehr unterschiedlich. Während das Gymnasium sich als Schule für Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr verstand und strenge Regeln von Anwesenheit, Disziplin und Pünktlichkeit etc. festgelegt hatte, gründete die schulische Ordnung in der Fachschule für Sozialpädagogik - erleichtert durch das höhere Alter ihrer Schüler (ab ca. 21 Jahren) - auf dem pädagogischen Prinzip der Einsicht und Vernunft: Verspäteten Schülern wurden Vernunftgründe zugestanden; ihre Teilnahme am Unterricht war verpflichtend gemacht, aber innerhalb einer - nicht ausdrücklich definierten - Toleranzbreite wurde Fehlen nicht ausdrücklich mit disziplinarischen Maßnahmen belegt, sondern einem Begründungszwang ausgesetzt. Es zeigte sich nun bald, daß aufgrund dieser und ähnlicher unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen die Vorschläge des sozialberuflichen Curriculums höchst unterschiedlich aufgenommen wurden.

Ein Beispiel ist in der Heftigkeit zu sehen, mit der einige Schüler aus der Fachschule für Sozialpädagogik auf die Organisation der sozialberuflichen Grundbildung in Kursen reagierten. Während nämlich die Schüler des Gymnasiums, wenn auch nicht unbedingt schon von der Sekundarstufe I daran gewöhnt, so doch darauf vorbereitet, diese Organisationsform gar nicht als Besonderheit empfanden, reagierten die Fachschüler ausgesprochen verärgert. In einem Flugblatt beschrieb eine Schülerin ihre Situation folgendermaßen:

"Ebenso bedaure ich sehr, daß wir noch gar keine richtige Klassengemeinschaft sind. Uns fehlt der persönliche Kontakt zueinander, der Kursunterricht zerstört unsere Klassengemeinschaft, denn während der Kurse sind wir voneinander getrennt. Wir sehen uns kaum, daher kennen wir auch die Auffassungen und Arbeitsweisen unserer Klassenkameraden nicht. Da wir uns nicht richtig kennen, können wir auch kein Vertrauensfeld zueinander aufbauen, was für eine sinnvolle und fruchtbare Zusammenarbeit unerlässlich ist".

Diese Bemerkung, zwar von einer Schülerin geäußert, führte dennoch zu erheblichen Irritationen innerhalb der Lehrerschaft, besonders aber innerhalb der Gruppe der Lehrer aus der Fachschule, die ein Prinzip ihrer traditionellen Ausbildung zerstört sah, nämlich den Zusammenhalt der Schüler untereinander zu fördern.

Zur sozialen Identität eines Lehrers gehören weiter die Tradition der Fächer, die er vertritt, wie auch der augenblickliche fachdidaktische Diskussionsstand, so daß auch von hierher Vorgaben für die Gestaltung des Curriculums zu beachten waren.

Zur beruflichen Identität gehört ebenso der kommunikative Zusammenhang des pädagogischen Handelns und dessen spezifische und pragmatischen Strukturen, die sich in einem beruflichen Tätigkeitsbereich herausgebildet haben und seine Gestalt bestimmen.

Die Fähigkeit des einzelnen Lehrers, in den Strukturen und Kategorien seines Faches zu denken, ist ein Teil seiner beruflichen Identität. Curriculumplanung, so hatten ja die Erfahrungen aus der Gruppe, die das Rahmen-Curriculum zur sozialberuflichen Grundbildung entwickelt hatte, gezeigt, darf deshalb nicht ultimativ das "Umdenken" fordern, sondern kann bestenfalls einen Prozeß initiieren, an dessen Ende das Denken in den Kategorien der Kollegschule steht, in der Hoffnung, daß mit dem neuen kommunikativen Zusammenhang auch die inhaltlichen Vorstellungen der Kollegschulen verknüpft werden können.

Als das entscheidende Merkmal der beruflichen Identität war die Fähigkeit bezeichnet worden, zwischen personaler und sozialer beruflicher Identität die Balance zu behalten. Die Aufrechterhaltung dieser Balancen gibt jenen oben umschriebenen Ansatzpunkt und Spielraum innovativer Implementationsvorhaben wieder.

Innovationen, so können wir deshalb unsere oben artikulierte These präziser formulieren, können nur dann erfolgreich sein wenn es gelingt, die Identitätsbalance bei allen Beteiligten aufrechtzuerhalten.

Ein Innovationsvorhaben wäre mit einer massiven Identitätsbedrohung und -Störung oder gar Zerstörung der Balance verknüpft, wenn sie einem bloßen Oktroi entspränge.

Selbst bei weitgehender Einsicht der Adressaten einer Innovation in deren Plausibilität ruft sie dann Widerstände hervor, wenn sie einseitig eine Zuwendung zu den von ihr festgelegten und an die Abnehmer herangetragenen Normen verlangt, wenn sie ausschließlich die Identifikation mit den (neuen) sozialen Normen fordert und wenn sie dabei das Gleichgewicht zwischen der personalen Identität als der freien Verfügbarkeit über das eigene Handeln und die soziale Identität bedroht.

In der interaktionstheoretischen Beobachtungsweise stellt sich eine Innovation als der Inhalt einer Interaktion zwischen den beteiligten Planern und Abnehmern dar. Damit wird aber klar, daß der Inhalt selbst noch der Umdeutung und Interpretation zugänglich sein muß, weil die Symbolisierung eines Inhaltes in Interaktionen nur dann ihre Funktion, nämlich die Kommunikation aufrechtzuerhalten, erfüllen kann, wenn die Bedeutungen der Symbole selbst nicht auf eine Eindeutigkeit hin festgelegt sind, sondern eben verschiedenen Interpretationen zugänglich bleiben (vgl. dazu z.B. WATZLAWICK et al. (1974)).

Die These, daß Innovationen eine Bedrohung von Identitätsbalancen darstellen, kann an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Die Kollegschulkonzeption sieht die Festlegung des Curriculums in einem Bildungsgang vor. Die Kombination etwa von Grund- und Leistungskursen ist nicht beliebig, sondern nach Maßgabe der curricularen Planung festgelegt. Dies ist in der reformierten gymnasialen Oberstufe nicht so, vielmehr zeigt sich dort ein weites Maß an Wahlfreiheit der Schüler bei ihrer Kombination von Grund- und Leistungskursen.

Nun zeigten sich in einer Region einige Lehrer, die dem Kollegschulgedanken zwar nicht abweisend, aber doch abwartend gegenüberstanden, über diese "Festlegung" mehr als irritiert. Sie führten die (vermeintliche) Wahlfreiheit der gerade erste eingeführten reformierten gymnasialen Oberstufe gegen die Kollegschule ins Feld. Diese Lehrer aber waren die gleichen, die sich bei der Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe am heftigsten dagegen gewehrt hatten, daß ein (bestimmter) Fächerkanon nicht mehr verpflichtend gemacht werden sollte und die diese Tatsache gegen die reformierte gymnasiale Oberstufe verwandt hatten.

Der sich in diesen beiden Handlungen ausdrückende Widerspruch ist vor dem interpretativen Rahmen beruflicher Identität leicht aufzulösen: Eine normative (Um-) Orientierung ist nicht einfach beliebig oft zu wiederholen und erst recht nicht aufgrund von Oktrois. Wenn die Transformation einer Identität in eine andere einmal vollzogen ist, so ist eine nochmalige Umorientierung äußerst schwierig zu gestalten. Es ist deshalb nur konsequent, wenn die Lehrer ihre vollzogene Interpretation und Identifikation mit dem früheren Konzept gegen die neuere Zumutung verteidigen.

Was bedeuten nun diese Überlegungen für das Konstruktions- und Implementationsvorhaben "sozialberufliche Grundbildung"?

Die Überlegungen bedeuten nicht den Verzicht auf das innovative Vorhaben selbst; das könnte nämlich eingewandt werden, weil in der Konfrontation mit der Realität der Schule der innovative Entwurf seinen absoluten Durchsetzungswillen aufgibt zugunsten einer relativierenden Zielerreichungsstrategie. Der Wille zur Durchsetzung der Innovation bzw. die Beanspruchung einer Veränderung der Praxis wird nicht schon deshalb aufgegeben, weil die - mögliche - Relativierung der ursprünglichen Planungen als der Prozeß von deren Entwicklung und Vervollständigung angesehen werden kann. Dieses Vorgehen entspricht dem Selbstverständnis handlungsorientierter Begleitforschung (vgl. z.B. GRUSCHKA, 1975), die die mögliche Wandlung der ursprünglich definierten Zielsetzung innerhalb einer sich im Prozeß der Entwicklung definierenden Bandbreite nicht als Verrat an der ursprünglichen Intention versteht, sondern, wenn sie der Lösung eines bestimmten Problems dient, als legitimen, ja notwendigen Prozeß betrachtet.

Der Anspruch, die Balance beruflicher Identität aufrechtzuhalten, bedingt - positiv formuliert - den Verzicht auf jegliche Art geschlossener curriculärer Konzepte. Denn geschlossene curriculare Konzepte mißachten gerade die Bedingung des Eingehens auf die jeweiligen situativen Umstände einer Abnehmergruppe und bewirken die Bedrohung beruflicher Identität. Dies ist auch der Grund dafür, daß

geschlossene curriculare Produkte den Unterricht selten erreichen. Die Gründe dafür sind verständlich: Sie sind fremddefiniert, ohne Beteiligung der entsprechenden Lehrer entwickelt; als Muster detaillierter "Regieanweisungen" reorganisieren sie seine Handlungen und verengen den didaktischen Handlungsraum (auch pädagogische Freiheit genannt), der ja eben jener Raum ist, in dem sich persönliche Identität in der schulischen/unterrichtlichen Situation entfalten kann. Daneben definieren geschlossene Konzepte auch neue Normen, die zwar unter zunehmendem Legitimationszwang ausführlich begründet sind, dennoch selten die Hintergründe beachten, an denen sich die bisherige soziale Identität der Abnehmer orientierte.

Geschlossene Curricula bedrohen mithin nicht nur die personale, sondern auch die soziale Identität des Lehrers und tragen so über die Aktivierung von Ängsten den Kern ihres Scheiterns in sich.

Aber auch das Paradigma "offener Curricula" (vgl. z.B. BRÜGELMANN, 1972) kann den Ansprüchen nicht gerecht werden, zumindest nicht in seinem Rezeptionsverständnis, als gleichsam beliebig offenes Handlungsmuster (vgl. z.B. LENZEN, 1977).

In diesem Fall nämlich erzeugen die curricularen Vorgaben trotz oder wegen ihres scheinbaren Verzichtes auf jegliche Orientierungsvorgaben eine Bedrohung der sozialen Identität unter dem Gesichtspunkt, daß eine Auseinandersetzung mit den (vermittelten) Normen kaum noch möglich ist. Die Folgen sind in der Regel eben solche Angstreaktionen, die die Klage verständlich machen, daß offene Curricula die Probleme der Curriculumentwicklung lediglich auf die Person des Unterrichtenden abladen, sie aber kaum lösen würden.

Nun dürfte aus der Beschreibung von beruflicher Identität der Lehrer und aus der Skizze der möglicherweise zu bedenkenden Folgen schon deutlich geworden sein, daß eine Curriculumstrategie alle jene Bedingungen personaler und gesellschaftlicher Art weder vollständig analysieren, noch systematisch in den Griff bekommen kann, zumal ihr dazu keine adäquate sozialwissenschaftliche Verfahrensweise und kein

entwickeltes Instrumentarium zur Verfügung steht. An der irrigen Vorstellung, daß Curriculumforschung das dennoch zu leisten vermöge, wenn sie sich nur nahe genug an der unterrichtlichen Praxis etabliert und somit die Bedingungen ihrer Umsetzung besser beobachten und beachten könne, sind denn m. E. auch einige der "praxisnahen" Curriculumprojekte zum Stillstand gekommen. Zwei Reaktionen darauf sind festzustellen: Man versucht, die Curricula bewußt in Distanz zu einzelnen Schulen zu entwickeln, weil die unmittelbaren situativen Bedingungen ohnehin nicht zu erfassen sind (PETRY, 1978) oder man versucht, die situativen Randbedingungen dadurch einzubeziehen, daß eine intensive Lehrervorbereitung betrieben wird, indem z.B. die einzelnen Situationen des Unterrichtes mit Lehrern vorab simuliert werden.

Diesen letzten Weg schlug das Projekt "Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung (CELf)" an der Universität Bielefeld ein. Hier sollte ein in England entwickeltes und für den Einsatz in deutschen Schulen umzuschreibendes Curriculum "Mensch und Technik" mit einer Lehrergruppe bearbeitet und unterrichtlich eingesetzt werden. Nachdem die Gruppe der hauptamtlichen am Projekt beteiligten Mitarbeiter (Wissenschaftler und Lehrer) zunächst mit dem Ziel an die Arbeit gegangen war, ein eigenständiges Curriculum zu entwickeln, spaltete sich die Gruppe aus Gründen, die hier nicht näher zu erörtern sind (vgl. dazu Projektgruppe CELf, 1977). Die Erfahrungen wurden dahingehend zusammengefaßt, daß entweder die Lehrer, die an der Curriculumentwicklung mitarbeiten und mitlernen wollen (Lehrerfortbildung) entscheidend von ihrer alltäglichen Arbeit entlastet werden müssen, oder aber ^{daß} das innovative Vorhaben fehlschlägt, weil bei fehlender Entlastung die Lehrer nur in sehr wenigen Fällen in der Lage sind, von ihren individuellen Unterrichtsbedingungen zu abstrahieren und die übergreifenden Erfahrungen in die Konstruktion von Schüler-Materialien und Lehrer-Handbüchern einzubringen. Gelingt dies dennoch, dann scheinen Produkte mit geringerer Innovationsrate zustande zu kommen, die an traditionellen Vorgaben orientiert sind (LÜTGERT/SCHÜLER, 1977, S. 77).

Nachdem sich in dem Bielefelder Curriculumprojekt offensichtlich diese (irrig)e Meinung durchgesetzt hatte, wurde auf die Entwicklung eines eigenen Curriculums zugunsten der Adaptation eines fertigen bzw. noch umzuarbeitenden Curriculums ("Mensch und Technik") verzichtet. Dieses Curriculum sollte dann unter dem Anspruch, damit "erhebliche Wirkungen auf die Unterrichtspraxis der Lehrer ausüben (zu) können" (LÜTGERT/SCHÜLER, 1977, S. 78) erprobt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte ein Lehrer-Curriculum zu dem Schüler-Curriculum erstellt werden, um ~~(als Lehrerfortbildung gedacht)~~ didaktische Prinzipien zu gewinnen, die über den Gebrauch des einen Curriculums hinausweisen" (S. 81). Aber schon nach einer ersten Sitzung und nach einigen Interviews mit den Lehrern stellte die Gruppe der wissenschaftlichen Begleiter fest:

"Obwohl das Curriculum mit allen schriftlichen Vorbereitungsmaterialien der Mehrzahl der Lehrer mehrere Wochen vor Unterrichtsbeginn zur Verfügung stand und es zum Zeitpunkt des Interviews im Durchschnitt seit einem Monat unterrichtet wurde, fühlten sich fast alle Lehrer im Umgang mit dem Curriculum ungenügend vorbereitet.

Sie waren mit den ihnen zugemuteten didaktischen-methodischen Rollen (eines Arrangeurs oder Organisators von mehreren Situationen) nicht vertraut, vermißten deshalb in einigen Fällen die "Logik" des Unterrichtes, kannten nicht alle Materialien und beklagten für einige Unterrichtsthemen fehlendes fachliches didaktisches Wissen. Außerdem bereiteten mehrere Lernsituationen, die in dem Curriculum für den Unterricht vorgeschlagen waren, unvorhergesehene Schwierigkeiten, da sie ein hohes Maß an Binnendifferenzierung verlangten. Dies hatte Organisationsprobleme zur Folge, die bei einigen Lehrern das Maß des Gewöhnlichen weit überschritten (LÜTGERT/SCHÜLER, 1977, S. 80).

Aus diesem Zitat ist festzuhalten, daß entgegen der Intention, durch die Bearbeitung des Curriculums mit den Lehrern die praktischen Bedingungen der Umsetzung in den Griff bekommen zu können, die Unterrichtenden sich nicht dazu verstanden bzw. das Curriculum in der Form nicht verstanden.

Daraufhin wurde die ursprüngliche Intention der Lehrer-

vorbereitungsveranstaltung dahingehend geändert, daß den Lehrern bei der Umsetzung des Schülercurriculums Unterstützung gegeben werden sollten, indem z.B. zentrale Lernsituationen daraus simuliert und anschließend reflektiert werden sollten (was im übrigen von den wissenschaftlichen Begleitern als Verengung angesehen wurde (vgl. LÜTGERT/SCHÜLER, S. 84)).

Die Strukturen dieses - knapp nachgezeichneten - Prozesses machen m. E. folgendes deutlich: Es kommt nicht so sehr auf den Innovationsgrad eines Curriculumprojektes an, er bestimmt sich ja von Fall zu Fall nach den Möglichkeiten und nach den Vorbedingungen der Umsetzung, sondern mehr darauf, inwieweit die innovativen Vorgaben mit einem absoluten Durchsetzungswillen behaftet sind. Dies in aller Deutlichkeit zu formulieren, erscheint mir umso wichtiger, als es ja die Lehrer sind, die jene durch die "Aufklärung" der Innovation erzeugte Spannung zwischen theoretischem Anspruch und ihrer eigenen alltäglichen Praxis auszuhalten haben, und nicht die wissenschaftlichen Begleiter. Oder, um es im Paradigma beruflicher Identität zu formulieren: Curriculare Vorgaben, die sich mit dem Anspruch absolut durchsetzungswilliger Innovation ankündigen, mißachten und gefährden die bisherige berufliche Identität der Lehrer, weil sie deren Praxis als schlecht und ihr bisheriges Handeln als irrelevant, vielleicht sogar schädlich vorgeben.

Darin hat auch die Forderung nach mehr zeitlicher Entlastung der Lehrer ihren funktionellen Ursprung: Für die Bewältigung von Identitätskämpfen, die zu einer Transformation der Identität und zu neuem Handeln führen, bedarf es nämlich der Ablösung von vielen (sozialen) Identitätsbezügen (was aber u.U. "vollständige" Entlastung bedeuten würde).

Diese Möglichkeit besitzt eine Curriculum-Entwicklung, die sich als Teil einer bestehenden Praxis versteht und diese verändern aber nicht bedrohen will, nicht. Sie kann solche Ressourcen auch nicht besitzen, nicht nur, weil die gegen-

wärtigen bildungspolitischen Bedingungen dem entgegenwirken und weil ihr Erfolg sich in der schnellen Umsetzung in die Praxis bemißt, sondern sie kann sie systematisch nicht besitzen, weil sie nicht allen Lehrern lang andauernde Identitätskämpfe zumuten kann und, - was mir das wichtigere zu sein scheint, - weil Curriculumtheorie kaum Grund zu der Annahme hat, daß die Erfahrungsschätze bisheriger praktischer Tätigkeit - trotz aller berechtigter Kritik - Muster ohne Wert sind. Damit ist nun keine resignative Position hinsichtlich innovativer Möglichkeiten in der Schule formuliert. Eher stellt sich eine Position als resignativ dar, wenn zwischen zwei, gleichermaßen unakzeptablen Alternativen, keine Variation gelassen wird; eine Position, die z.B. WOLF/KLÜSCHE, (1977) einnehmen, wenn sie behaupten, es bestünden bei der Umsetzung von curricularen Vorgaben nur zwei Alternativen:

- "- die materiellen-politischen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der allgemeinen Reformziele werden geschaffen
oder
 - das in der derzeitigen Schulwirklichkeit Machbare bestimmt, da eine solche Verbesserung auf absehbare Zeit nicht realisierbar ist, die curricularen Vorgaben"
- (S. 80).

Zwischen diesen beiden Alternativen ist m. E. die Wahrheit zu suchen und dementsprechend zu formulieren, daß Curriculumentwicklung nur dann Hoffnung auf einen Erfolg hegen kann, wenn sie ihre innovativen Vorhaben mit einer Einschätzung durch die Analyse des Machbaren verbindet, ohne sich jedoch diesem Machbaren bedingungslos zu überlassen.

Curriculumentwicklung gebraucht einen langen Atem, was ihren Anspruch auf Veränderung bisheriger Praxis betrifft. Sie sollte aber zum anderen auch, und das scheint mir wichtiger zu sein, die Ansprüche und Strukturen der Praxis ernst nehmen, in dem Sinne, daß sie ihre Ziele so definiert, daß sie einer von der konkreten Situation abhängi-

gen Interpretation zugänglich sind und, damit verbunden, daß sie bereit ist, ihre eigenen Zielsetzungen im Prozeß der Konkretisierung zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Die Probleme der Praxis werden nur in der Praxis gelöst (aber nicht in einer theoriefeindlichen Einstellung). Das ist die zweite Lehre aus dem geschilderten Projekt. Die Verantwortlichen dort haben das lange nicht erkannt. Ausweichen auf generelle Lösungen, durchschammerndes Unverständnis für die praktischen Schwierigkeiten sind Indikatoren dafür. Meine Vermutung ist, daß auch der Versuch, die Praxisprobleme zu simulieren, wie es ja zum Schluß geschah, nicht weiterhelfen wird, weil die aktuell sich durchsetzenden situativen Bedingungen eines Unterrichtes nicht in ihrem Gesamtumfang simuliert werden können. Die daraus zu ziehende Konsequenz besteht in der Aufgabe der Vorstellung, curriculare Programme könnten so detailliert geplant und vorgeprobt werden, daß ihre Umsetzung bruchlos gelänge. Hier führt eine detaillierte Planung entweder zur Funktionalisierung der Lehrer (teacher-proof-curricula) oder zu einer rigiden Abwehrhaltung der Lehrer. Positiv gewendet: Ein Curriculum muß aus den Bedingungen der Praxis heraus versuchen, diese dort zu verändern, wo sie von den Beteiligten als veränderungsbedürftig erlebt wird. Dahinter steht auch die Annahme, daß jenseits aller blinden Beharrungstendenz die Praxis selbst auf Veränderung angelegt ist. Curriculumforschung und Curriculumentwicklung können in diesen Wandlungsprozeß eingreifen, indem sie die Beteiligten zur Selbstreflektion und zur Reflektion ihrer Rollen - ihrer bisherigen beruflichen Identität - veranlassen.

(b) Curriculumentwicklung als Curriculumimplementati

Aus den oben angestellten Überlegungen heraus verbot es sich nun für die sozialberufliche Grundbildung, die Konstruktion der vier Kurse auf der überregionalen Ebene, entweder durch die Gruppe "sozialberufliche Grundbildung" oder durch die wissenschaftlichen Begleiter vorzunehmen, obwohl die Begründung dafür unter dem Anspruch verfahrenstechnischer Curriculumentwicklung sicherlich möglich gewesen wäre:

Über den Anspruch, daß die Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung genau jene Zielformulierungen, die auch für den Unterricht direkt relevant sind, darstellten, hätte die Forderung erhoben werden können, die bedingungsanalytisch erarbeiteten Strukturmerkmale der einzelnen Funktionen direkt umzusetzen. Die Aufgabe der Kursentwicklung wäre es dann gewesen, aus den - theoretischen - Vorgaben spezielle Entscheidungsperspektiven zu filtern und konkrete Entscheidungen herbeizuführen: Das hätte z.B. bedeuten können, daß ein Katalog von Kriterien der Berufswahlreife aufgestellt worden wäre, der dann im Unterricht im einzelnen zu behandeln gewesen wäre.

Die Vorgabe solcher Kurse und deren Durchsetzung ist nun aber auch aus den oben genannten Gründen schwierig. Man hält zwar die ursprüngliche Konzeption ein, die unterrichtliche Umsetzung aber rückt in die Ferne.

Mit der Entwicklung der Kurse wurden deshalb Lehrer aus den Regionen beauftragt, zu denen sich je ein wissenschaftlicher Begleiter zuordnete. Die Ausnahme bildete der vierte Kurs "Berufsrollen ...", er wurde von einer Gruppe von Lehrern aus den überregionalen Fachgruppen entwickelt, weil sich nicht genügend Kapazitäten in den Regionen finden ließen.

Der Zusammenhang der einzelnen Entwicklungsgruppen wurde durch gemeinsam veranstaltete Plena gesichert, die sich

mit Fragen beschäftigten, die jeweils kursüberreichend relevant waren. So wurden z.B. die Abstimmung der jeweiligen Eingangsphase wie auch die Vorbereitung des Praktikums etc. vorgenommen.

Die Installierung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis innerhalb der beteiligten Gruppen war nun aber nicht nur ein formaler organisatorischer Prozeß, vielmehr war damit die Hoffnung verbunden, die für die Veränderung der Identität der Beteiligten notwendigen kommunikativen Handlungsmuster über die enge soziale Interaktion selbst zu verändern. Das heißt, die Prozesse, die schon bei der Arbeit der Arbeitsgruppe "sozialberufliche Grundbildung" beschrieben worden sind (vgl. Kpt. 7.1), wurden auch in den einzelnen Kursentwicklungsgruppen in Gang gesetzt:

Die Initiierung eines Denkens in Kategorien der Kollegschulplanung (Schwerpunkt anstatt Fächer, wissenschaftsorientiertes Lernen auch in der beruflichen Ausbildung etc.).

Es stellte sich aber sehr bald heraus, daß, je weiter die Gruppen von den ursprünglichen Planungsrichtlinien für die sozialberufliche Grundbildung (das sind z.B. die Veröffentlichung der Planungskommission 1972, das System der Schwerpunkte, das Strukturkonzept für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" etc.) entfernt agierte, sie umso dringender der Perspektive praktischer Relevanz für ihre Arbeit beduften. Die Planungsperspektiven waren den Beteiligten natürlich nicht unbekannt, und sie bekannten sich auch alle zu diesen - zwangsläufig - abstrakten Richtlinien, indes- sen zeigte sich auch, daß solche Richtlinien nach den Wirkungen beurteilt werden, die sie in der unterrichtlichen Realität erzeugen. Die Wirkung konnte aber nur über das Konzept der Kurse verdeutlicht werden, die von den Lehrern selbst vorbereitet wurden.

(c) Didaktische Handlungsmuster als Mittel der Implementation

Mit dem Verweis auf den größeren Praxisbezug war wohl eine Ausgangsbasis geschaffen, insofern er einer größeren Zahl von Lehrern erlaubte, sich mit der Kollegschule als Planung zu identifizieren, indessen war auch damit noch nicht das Curriculum erstellt. Wohl war ein wichtiger Hinweis gegeben: Die Kurse mußten derart ausgelegt sein, daß sie ihren Lesern, den unterrichtenden Lehrern, eine Vorstellung darüber, wie Unterricht aussehen könnte, gaben. In ihnen sollte sich also das Geschehen der unterrichtlichen Interaktion manifestieren. Als geeignet dafür wurde die Konzeption eines Unterrichtsmodells als didaktisches Handlungsmuster, wie^e ähnlich vom deutschen Bildungsrat in seinen Empfehlungen "zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung" (1973) beschrieben worden ist, angesehen. Dieses Konzept zielt auf:

- die Einbeziehung des lebensgeschichtlichen Hintergrundes der Beteiligten, d.h. die Verarbeitung ihrer individuellen Erfahrungen;
- die Berücksichtigung aktueller Ereignisse und der jeweiligen Umwelt der Beteiligten;
- die Förderung besonderer Fähigkeiten der Beteiligten und ihrer Chancen zur Verwirklichung unterschiedlicher Interessen;
- die Aufklärung unbefragt unterlegter Vorstellungen von Schule und Unterricht;
- die Entdeckung und Rechtfertigung alternativer Perspektiven auf vorgegebene Ziele oder Inhalte;
- die Erprobung neuer Lernsituationen und veränderter Rollen;

- initiatives Verhalten und Subjektivität in diesem Sinn sollten in Curricula begünstigt und angeregt werden." (A 19).

Zwar enthalten die Empfehlungen des Bildungsrates auch Angaben darüber, in welcher Form die didaktischen Handlungsmuster zu präsentieren seien, nämlich mit didaktischen Materialien, mit didaktischen Kommentaren und auch mit einem methodischen Kommentar. Weitere Planungsangaben allerdings fehlen. So ist z.B. nicht weiter ausgeführt, was es bedeutet, wenn die "Entwicklung und Rechtfertigung alternativer Perspektiven" gefordert wird. Diese Forderung kann nämlich verschieden interpretiert werden: Als Aufforderung an den unterrichtenden Lehrer, sich in der Auseinandersetzung mit dem dargelegten Handlungsentwurf nach eigenen Planungsalternativen umzusehen, die z.B. seinen Fähigkeiten eher entsprechen und auch die Bedingungen seiner je spezifischen Schülergruppe besser berücksichtigen, sie kann aber auch als die Aufforderung an die Planer der Kurse verstanden werden, sie in möglichst vielen Alternativen auszulegen. Diese letzte Möglichkeit würde bedeuten, mehrere voneinander abweichende Unterrichtsverläufe darzulegen und zu strukturieren. Alternativen könnten sich dann in unterschiedlichen Inhalten und Materialien eines Kurses, in einer unterschiedlichen Zielsetzung und den verschiedenen unterrichtsmethodischen Zugriffen realisieren. Ein zu hohes Maß an Planungsalternativen führt indessen zu unüberschaubaren Entscheidungszwängen, die die Praktikabilität eines Kurses beeinträchtigen. Die - potentiell - nicht mehr überschaubare Anzahl möglicher Alternativen kann die Gefährdung der Ziele der Grundbildung, ausgelegt in ihren allgemeinen Regulativen und Funktionen, heraufbeschwören. Deshalb wurde es als praktikabler und sinnvoller angesehen, neben vereinzelten Alternativen die andere Interpretation heranzuziehen:

Die Kursentwürfe sollten mit der Maßgabe in den Unterricht eingebracht werden, daß sie keine absolut verpflichtenden Unterrichtspläne darstellen, sondern vielmehr den Lehrer dazu auffordern, seine Kenntnisse von alternativen Ma-

terialien, methodischen Zugriffen etc. einzubringen und anzuwenden.

Aus dem gleichen Grunde verzichteten die Planungs- und Entwicklungsgruppen auch auf die Formulierung kleinschrittiger, kleingearbeiteter Lernziele. Vielmehr einigten sie sich darauf, allgemeine Lernziele anzugeben, deren unterrichtliche Auslegung den einzelnen Lehrern vorbehalten bleiben sollte. Nun liegt der Einwand nahe, daß mit diesem Vorgehen die Vergleichbarkeit der einzelnen Grundbildungsrealisationen in den jeweiligen Kursgruppen nicht mehr gewährleistet sei. Gegen diesen Einwand muß aber wieder an unsere Ausgangskonzeption erinnert werden, in der erläutert wurde, daß es nicht darum gehen konnte, die allgemeinen Lernziele der sozialberuflichen Grundbildung (also die Funktionen) bruchlos als eine Deduktionskette in den Unterricht einzubringen, sondern vielmehr mußte die Vergleichbarkeit unter den allgemeinen Lernziele gewährleistet sein. Im übrigen waren selbst scheinbar eindeutig formulierte und operationalisierte Lernziele noch immer einen großen Rest an semantischer Mehrdeutigkeit, so daß eine weitere Operationalisierung lediglich eine Schwäche verdecken aber keine tatsächliche Hilfe hätte geben können (vgl. z.B. HAHNISCH/MEYER, 1977).

Exkurs: Didaktische Handlungsmuster als Medium didaktischen Probehandelns

Das skizzierte Konzept didaktischer Handlungsmuster hat die Aufgabe, den Lehrern eine Vorstellung über ihre unterrichtlichen Handlungen zu geben ohne ihren Handlungsspielraum unzumutbar einzuengen. Es kann diese Aufgabe nur erfüllen, wenn es an den Erfahrungen der Abnehmer anknüpft und ihre bisherige berufliche Sozialisation berücksichtigt. Gleichzeitig hatten wir gezeigt, daß nicht jeder Erfahrungsschatz, nicht jede situative Bedingung, in die das Kurskonzept hineingestellt wird, Berücksichtigung finden kann. Vielmehr ist es wichtig, daß der Rezipient eines didaktischen Handlungsmusters sich in ihm mit seinen Erfahrungen und seinem Alltagswissen über Unterricht wiederfindet.

Wie kann nun diese Beziehung zwischen dem Abnehmer und dem ihm angebotenen didaktischen Handlungsmuster erfaßt werden, welche Qualität kann diese Beziehung gewinnen und welchen Bedingungen ist die Rezeption unterworfen?. Diese Fragen sollen im folgenden weiter entfaltet werden, damit die Implementation der vier Grundbildungskurse besser verstanden werden kann.

Der methodische Zugriff ist der Vergleich der Implementation und Rezeption von Kursen mit der Rezeption von Texten, weil es ja das herausragende formale Merkmal von Kursen, Unterrichtsmodellen und didaktischen Handlungsmustern ist, daß sie sich als schriftkonstituierte Texte ihren potentiellen Abnehmern präsentieren und somit etwa den gleichen Rezeptionsbedingungen unterworfen sind wie andere Texte auch. Versteht man die Textrezeption als einen Teil der Kommunikation zwischen Autor und seinem Leser, dann kann ein Text als das Medium der Kommunikation in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden ebenso, wie man die anderen Faktoren z.B. den Autor,

den Leser, äußere Bedingungen etc. analytisch hätte in den Mittelpunkt stellen können. Dadurch aber daß wir im folgenden die Rezeptionsbedingungen des Textes in den Mittelpunkt der Betrachtungen und Überlegungen stellen, gewinnen wir einige Hinweise dafür, wie Texte - das sind in unserem Falle didaktische Handlungsmuster - angelegt und präsentiert werden müssen, wenn sie für sich eine Chance in Anspruch nehmen wollen, die Leser (d.h. die Lehrer) und damit den Unterricht zu erreichen.

Für den Bereich literarischer Texte hat WOLFGANG ISER (1970) untersucht, wie Texte von Lesern rezipiert werden. ISER geht von einer Kritik der Tradition der Hermeneutik aus. Er kritisiert an ihr, daß sie als eine präskriptive Verstehenstheorie (literarischer) Texte den Bedeutungsgehalt der Texte unzweifelbar festzulegen suchte. Demgegenüber stellt er die These auf, daß jede Vorschrift darüber, wie ein Text zu verstehen sei, die Rezeption durch den Leser erschwere, dessen notwendigen Verstehensspielraum einenge und somit das Verständnis und die Weitergabe des Textes behindere. Um Texten überhaupt eine feste

- und nur diese Bedeutung - zusprechen zu können, müsse die Hermeneutik so tun, als ob es eine Bedeutung von Texten außerhalb und unabhängig von dem Lesevorgang gäbe. Dies trifft aber nach ISER nicht zu, vielmehr müsse die Bedeutungskonstitution eines Textes derart begriffen werden, daß "Bedeutungen... überhaupt erst im Lesevorgang generiert (werden); sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt. Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint" (ISER, 1970, S. 7). Versuchen wir nun diese erste grundlegende Bedingung für die Rezeption von Texten auf

die Gestaltung und ^{die} Rezeptionsbedingungen von Curricula anzuwenden, so wird offensichtlich, daß das Paradigma geschlossener Curriculumentwicklung durch die weitgehende Operationalisierung von Lernzielen, deren ausdrückliche Leistung ja die semantisch möglichst eindeutige Festlegung sein soll (vgl. z.B. MEYER, 1975) gegen die Grundbedingung der semantischen Offenheit von Texten verstößt. Geschlossene curriculare Programme erlauben ~~schon~~ nur ein bedingungsloses Ja oder ein entschiedenes Nein zu der Bedeutungsfestlegung ihrer Autoren bzw. der sie interpretierenden Implementeure .

Vollziehen wir nun den in der Literaturwissenschaft gemachten Unterschied zwischen expositorischen Texten, die Wirklichkeit abbilden, und fiktionalen Texten, die ihren Gegenstand erst konstituieren, dann nehmen didaktische Handlungsmuster eine Zwischenstellung ein: Sie berufen sich auf eine immer schon vollzogene Wirklichkeit einerseits, beanspruchen aber auf der anderen Seite, , eine Wirklichkeit zu konstituieren, nämlich als unterrichtliche Handlungsvollzüge. Es wäre nun sicherlich nicht angemessen, didaktische Texte und Kurse als fiktional zu bezeichnen, denn sie unterscheiden sich von jenen eben durch den Handlungsvollzug, den sie herbeizuführen gedenken, während ja fiktionale Texte zunächst ihre Gegenstände in der Interaktion zwischen Leser und Text konstituieren ohne schon reale Handlungsmuster zu generieren. Ein fiktionaler Text bildet weder Gegenstände noch bildet er sie ab. Dennoch können didaktische Handlungsmuster nicht auf der gleichen Ebene festgemacht werden wie die expositorischen Texte, die Gegenstände abbilden und zugleich neue Sachverhalte zu etablieren suchen, indem sie bestimmte Forderungen aufstellen, Ziele angeben und die Zwecke von Handlungen formulieren. Ein Beispiel dafür sind die Gesetzestexte. Didaktische Handlungsmuster können sich nicht auf diese Ebene der Sprachlichkeit einlas-

sen, wenn sie nicht die Individualität aller Beteiligten brechen wollen. Vielmehr - und darin unterscheiden sich didaktische Handlungsmuster von bloßen expositorischen Texten, versuchen sie, den Leser in eine von ihnen entworfene unterrichtliche Wirklichkeit einzuführen, indem sie ihm diese Möglichkeit vor Augen führen. Den Akt, den der Rezipient didaktischer Handlungsmuster vollzieht, möchte ich hier als didaktisches Probehandeln bezeichnen: Der Lehrer, der sich mit den Entwürfen auseinandersetzt, tut es in einer Weise, daß er die möglichen unterrichtlichen Handlungen vor seinen bisherigen Erfahrungen durchspielt. Dabei kann er, ohne einem unmittelbaren Sanktionsdruck ausgesetzt zu sein, auch die vorgeschlagenen Neuerungen nachvollziehen und ihre Auswirkungen antizipieren. Eine ausdrückliche Funktionalisierung dieser Anlage der Texte wird bei der Simulation der für wichtig erkannten Situationen eines Curriculums vorgenommen. Simulationen werden ja ausdrücklich eingesetzt, um das Ernsthandeln zu proben. Sie nutzen den Spielcharakter, ihren Probestatus aus, um alle Beteiligten von den üblichen Zwängen der Ernstsituation (Rollenerwartungen von Lehrern und Schülern etc.) zu befreien.

Nun ist die Möglichkeit, die ein Text zum Probehandeln bietet, nicht unabhängig von dem Identifikationsangebot zu sehen, das er dem Leser macht: "Wenn der Leser die ihm angebotenen Perspektiven des Textes durchläuft, so bleibt ihm nur die eigene Erfahrung, an die er sich halten kann, um Feststellungen über das vom Text Vermittelte zu treffen" (ISER, 1970, S. 11 ff). Ist diese Annahme richtig, dann liegen die Chancen eines Kurskonzeptes, seinen Leser zu erreichen, in dem Maß, in dem es ihm, dem Leser, die Gelegenheit gibt, die Aussagen über die Konstituierung einer (geplanten) Realität auf seine eigenen Erfahrungen zu beziehen. Dabei kann einsetzen, was wir in früheren Kapiteln als Identitätstransfor-

34

mation bezeichnet hatten: Der Leser vergleicht seinen Erfahrungshorizont mit den ihm angebotenen potentiellen Erfahrungen des Textes und versucht, sie in Einklang zu bringen. Wie bei anderen Texten auch (vgl. ISER, S. 12 ff) sind zwei extreme Reaktionen denkbar: Entweder erscheint das Handlungsangebot als phantastisch, weil es allen bisherigen Erfahrungen widerspricht, dann dürfte es kaum noch eine Chance auf Verbreitung haben, oder aber es erscheint als banal, weil es vollkommen mit den vorhandenen Erfahrungen zusammenfällt, auch dann dürfte das Interesse des Lesers, sich weiter mit ihm zu beschäftigen, gering sein.

Die Möglichkeiten von innovativen Handlungsmustern sind deshalb in dem Zwischenbereich zwischen den beiden skizzierten extremen Möglichkeiten zu suchen. Die damit konstituierte Spannung läßt sich nun auf mehrere Weisen ausgleichen: Entweder sucht der Leser den Text ganz an seine Realität heranzuführen und somit alle Neuerungen auf seinen Erfahrungsschatz umzuinterpretieren, dann verliert der Text seine innovative Kraft oder die Handlungsentwürfe des Textes widersetzen sich der bloßen interpretativen Anpassung an die Realität, dann besteht die Chance, daß sie den Erfahrungsschatz der Lehrer erweitern. In diesem Fall zwingt der Text den Leser nämlich dazu, sich der in ihm entworfenen zukünftigen Realität auseinanderzusetzen. Indem der Leser diese Auseinandersetzung führt, reflektiert er zugleich seine eigenen Voraussetzungen.

Die formale Struktur von Texten trägt der Notwendigkeit ihrer Unbestimmtheit durch Leerstellen Rechnung: "Solche Leerstellen eröffnen dann einen Auslegungsspielraum für die Art, in der man die in den Ansichten vorgestellten Aspekte (von Wirklichkeit, G. H.) aufeinander beziehen kann" (ISER, 1970, S. 15). Sie sind kein Mangel von Texten, sondern "bilden einen elementaren Ansatzpunkt für seine Wirkung" (ebenda).

Leerstellen entstehen an den Punkten, an denen ein Autor seine Ansichten, die er von dem Gegenstand des Textes entwickelt, unter je anderen Perspektiven einbringt. Der Wechsel der Perspektiven, die Artikulation einer bestimmten Ansicht bringt jedesmal nur einen Aspekt zur Geltung, der im Leser das Bedürfnis nach weiterer Bestimmung eröffnet. Darin ist auch der Grund zu suchen, daß Texte prinzipiell unabgeschlossen sind.

Aus dieser textlinguistischen Analyse der notwendigen Offenheit von Texten läßt sich nun für das Problem der Erstellung und Präsentation von Innovationen im Bereich meiner Arbeit ein anderes Phänomen erklären; Je ausdifferenzierter ein didaktisches Handlungsmuster gelegt ist, je mehr Perspektiven es von seinem Gegenstand, den Unterrichtsprozessen, entfaltet, umso größer ist die Anzahl der Anknüpfungspunkte (Leerstellen), die es dem Lehrer erlauben, sich in dem Interaktionsprozeß der Rezeption gleichsam als Mitautor in den Text hineinzudenken und ihn permanent aufzufüllen. Erst damit wird er wirklich in den gewünschten Stand offener Beteiligung versetzt, wenn ein Handlungsmuster ihm ein differenziertes und facettenreiches Bild des Unterrichts entwirft ohne allerdings dieses Bild in allen Einzelheiten und allen möglichen Bedeutungen festzulegen.

Wie kann nun dieser Auslegungsspielraum in Form von Leerstellen bei der Konstituierung didaktischer Handlungsmuster planerisch geschaffen werden? Wie kann er überhaupt geplant werden?

Es scheint zunächst wichtig zu sein, daß bei dem Entwurf der Kurse schon die Beteiligung von Lehrern gesichert wird. Durch diese Beteiligung werden nämlich Erfahrungen gesichert, die es verhindern, daß didaktische Handlungsmuster eine unterrichtliche Realität kennzeichnen, die als utopische gänzlich an den

Erfahrungsschätzen potentieller Abnehmer vorbeigeht, so daß von daher die Rezeption ausgeschlossen ist.

Auf der Ebene des formalen Aufbaus der Texte sollte streng darauf geachtet werden, daß die Entscheidungsbereiche (grob skizziert als: Didaktische Begründung, Lernziele, Lerninhalte, methodische Vorschläge etc.) voneinander getrennt werden. Es muß und kann der Leistung des Lesers überlassen sein, alle Bereiche zusammenzufassen. Ähnliches gilt für den prozessualen Aufbau des Textes. Er muß den Unterrichtsverlauf erkennen lassen ohne ihn in allen Einzelheiten festzulegen. Am besten hat sich nach unserer Erfahrung die Darstellung einer Abfolge des Unterrichtes in Lernphasen bewährt. Jedenfalls vermeidet ein solcher Aufbau eine häufig feststellbare Präsentation von Curricula in der Form lexikalischer, fachdidaktischer Handbuchartikel, deren fachwissenschaftliche Ausarbeitung zwar den Autoren zur Ehre gereicht, die aber keine oder doch nur eine sehr vermittelte didaktische Struktur erkennen läßt.

Auf der Ebene der Textpragmatik, auf der sich die Intention von Texten manifestiert, kann neben der geeigneten Wahl sprachlicher Darstellungsmittel, die eher auf Begründung und Erläuterung abzielen als auf Vorschriften, die vor allem Offenlegung von Dezsionen die Beschäftigung mit dem Text in dem nun schon mehrfach erläuterten Sinne befördern. Dezsionen erscheinen mir vor den entwickelten Stand der Theorie der Unterrichtsplanung auch notwendig in dem Sinne von Leerstellen, an denen der Leser die Intentionen des Textes eigenständig fortentwickeln kann. Würde nämlich jede Entscheidung im Curriculum in jedem Fall einer eindeutigen Festlegung unterzogen, so bestünde für den Leser kaum noch die Chance eigener Interpretationsleistung. Nur so kann ein und der gleiche Text (z.B. als Material für den Schüler gedacht) von ver-

schiedenen Lehrern aus unterschiedlichen Gründen akzeptiert werden. Versuchte man, sie nun auf die gleiche Begründung festzulegen, würde sich die Akzeptabilität der Texte unweigerlich verringern.

Der Einwand gegen dieses Verfahren ist hörbar: Die Curriculumkonstrukteure eröffnen der Willkür im Unterricht Tür und Tor.

Indessen übersieht dieser Einwand zweierlei: Das erste Argument gegen den Einwand bezieht sich auf die Annahme, daß selbst scheinbar nicht dezisionistisch angelegte Curricula in jedem Fall gleiche unterrichtliche Handlungen bewirken würden. Dies gilt in besonderem Maße für vorgeschlagene Texte als Materialien des Unterrichtes. Die in dem Curriculum mit diesen Texten verbundenen Realisationshypothesen bezüglich der Zwecke und Intentionen der Texte bewähren sich nämlich erst in der unterrichtlichen Situation, die zwar durch didaktisches Probehandeln antizipiert, in keinem Fall aber dadurch ersetzt werden kann. Ein und der gleiche Text kann vor verschiedenen Schülern, selbst wenn er vom gleichen Lehrer behandelt wird ganz unterschiedliche Erkenntnisprozesse in Gang setzen.

Das andere Argument gegen den oben formulierten Einwand der Beliebigkeit nimmt für sich die Verbindung von Evaluation und curricularer Konstruktion in Anspruch. Danach übernimmt Evaluation schon im Stadium Konstruktion die Aufgabe, die einzelnen Schritte für die Interaktionspartner in einen Sinnhorizont zu stellen; sie bleibt aber dort nicht stehen, sondern sieht es als ihre Aufgabe an, die Sinnkonstitution einzelner Entscheidungen, das ist in unserem Fall die Verständigung über den Sinn vorgeschlagener Materialien, in einen diskursiven Austausch zu bringen.

Das Mittel, das dazu eingesetzt werden kann, ist das der "Pluralität der Rezipienten" (GLINZ, 1973). Das bedeutet für den Curriculumkonstrukteur bzw. für den begleitenden Wissenschaftler, daß er dafür Sorge tragen muß, daß der oben angesprochene Verständnisaustausch innerhalb einer Gruppe potentieller Abnehmer auch tatsächlich durchgeführt werden kann. Dieser Erfahrungsaustausch gehört zur Textkonstitution ebenso wie die Niederschrift selbst. Durch die Konfrontation mehrerer unterschiedlicher Verstehensweisen kann ein Prozeß des Verständnisses in Gang gesetzt werden, in dem sich unterschiedliche Verstehensansätze und die damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungshintergründe gegenseitig befruchten und die Intersubjektivität des Curriculums erhöhen, ohne ihm jedoch eine letztgültige Deutung beizulegen. Das bedeutet, daß der Erfahrungsaustausch der beteiligten Lehrer schon vor dem Einsatz des Curriculums im Unterricht einzusetzen hat.

Tatsächlich wurden bei der Implementation des sozialberuflichen Curriculums die einzelnen Unterrichtsphasen, Materialien etc. vor dem Beginn des Unterrichtes in den Gruppen der unterrichtenden Lehrer mehrfach vorbesprochen und dem oben skizzierten Verstehensprozeß unterworfen. Durch die unterschiedlichen Kompetenzen konnte der Anregungshorizont für die Interpretation der Texte erheblich erweitert werden. Die Aufgabe des Wissenschaftlichen Begleiters bestand dabei zum großen Teil in der Offenlegung der Deckungsungleichheiten der je eingebrachten Verständnisse und ~~in dem Versuch~~ deren Ursache zu erklären bzw. ein Erklärungsangebot dafür zu unterbreiten.

Als hilfreich für die Vermittlung eines gemeinsamen Verständnisses einzelner Kursabschnitte erwiesen sich dabei insbesondere auch die von den Autoren bzw. von den Abnehmern erstellten Arbeitsbögen für Schüler. Sie bewirken nämlich zweierlei: die Anti-

zipation der Lernsituation im Unterricht (die Arbeitsbögen waren in Form von Schülerfragen und Arbeitsaufträgen ausgelegt) und die Verständigung über den Sinn der betreffenden Kursphasen bzw. der betreffenden Materialien.

Ich will hier die weitere Analyse der Rolle, die Curricula als Texte bei der Implementation spielen können, abbrechen, nicht zuletzt deshalb, weil das linguistische Instrumentarium zwar eine sehr viel weitere Ausdifferenzierung der Analyse der Textrezeption zuließe (vgl. z.B. PLETT, 1975; FINGERHUT, 1977) aber kaum die anstehende Konstruktion didaktischer Orientierungsmuster weiter anleiten könnte. Die adäquate Ebene - in Worten der skizzierten linguistischen Analyse, das richtige Maß an Leerstellen in den Texten - kann nicht vorab, d.h. vor der ersten Erprobung genau festgelegt werden, sondern muß in zukünftiger evaluativer Tätigkeit mit den Beteiligten ausgehandelt werden. Die folgenden Leitsätze können aber aus den vorausgegangenen Überlegungen für die Konstruktion der Kurse zusammenfassend genannt werden:

- Um den praktischen Erfahrungsgehalt der Kurskonzepte zu sichern, sind praktizierende Lehrer an ihrer Konstruktion zu beteiligen.
- Die didaktischen Handlungsmuster sollen dabei ein möglichst detailliertes Bild des mit ihnen intendierten Unterrichtes entwerfen, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, nur dieses und nur ein Bild zuzulassen.
- Damit verbindet sich, daß die Texte ^{nicht} den Anspruch erheben, eine verbindliche Interpretation ihrer Vorschläge mitzuliefern. Sie erleichtern so die Adaptation und Umsetzung in den Unterricht.

- Durch die offene Anlage der Texte wird didaktisches Probehandeln ermöglicht, das sowohl Konstrukteure als auch Abnehmer von den unmittelbaren (sozialen) Zwängen unterrichtlicher Realität entlastet.

Ernst zu nehmen ist auch der Einwand, daß die relative Offenheit der Curricula gleichzeitig einen Verzicht auf die Allgemeingültigkeit bedeute; und daß dieser Verzicht gleichzeitig auch eine größere Unsicherheit für die Lehrer impliziere, die nach einigermaßen verbindlichen Vorgaben verlangen. Der Verzicht auf Allgemeingültigkeit ist begründet worden, während der Unsicherheit der Lehrer nur durch eine entsprechende Präsentation des didaktischen Handlungsmusters entgegenwirkt werden kann. In ihr müssen Ideen enthalten sein, die es den verschiedenen Lehrern erlauben, sich auf unterschiedliche Art mit den Curricula zu identifizieren. So müssen Chancen zur Umarbeitung für diejenigen Lehrer eröffnet werden, die ein ähnliches Gebiet schon mit einigen Erfahrungen besetzt haben, und ebenso müssen aber auch zentrale Themen des Curriculums exemplarisch entfaltet werden. Dies zu gewährleisten, vor allem aber den Rückbezug der curricularen Entwicklung auf die Funktionsbestimmung und allgemeinen Zielen der sozialberuflichen Grundbildung zu sichern, sahen deshalb die Wissenschaftlichen Begleiter als ihre Aufgabe.

(d) Das Selbstverständnis des Wissenschaftlichen Begleiters

Es dürfte schon deutlich geworden sein, daß sich die Wissenschaftlichen Begleiter, die sich den einzelnen Kursentwicklungsgruppen zugeordnet hatten, unter keinen Umständen als "Curriculumpolizei auf der Suche nach Curriculumpanschern" (RUMPF, 1977, S. 32) verstehen wollten, denen alles Übel von der Verunreinigung reiner Prinzipien und Tugenden durch das diffuse alltägliche Handeln in der Praxis auszugehen scheint. Viel eher verstanden sie sich im Sinne der traditionellen Mäeutik als Mitarbeiter in der jeweiligen Curriculumentwicklungsgruppe, deren Funktion es war, an die umfassenden Zusammenhänge der Grundbildung zu

erinnern und fachwissenschaftliche Hilfestellungen bereitzustellen. Die Entwicklungsarbeit selbst wurde den Planungskompetenzen der beteiligten Lehrer überlassen, deren alltägliche Unterrichtspraxis, so die Vermutung, die gewünschten didaktischen Handlungsmuster reaktivierte. Der Wissenschaftliche Begleiter, nach Hilfen gefragt, hielt sich deshalb auch mit allgemeinen "Sollsätzen" zurück, weil diese eben für das je anstehende Problem kaum Lösungen versprachen. Oft zeigte er seinerseits Ratlosigkeit und fragte die Lehrer, ob denn einzelne - vorge-schlagene - Themen und Schritte der Kurse nicht schon im Rahmen ihres bisherigen Unterrichtes angesprochen wurden, um die didaktische Umsetzbarkeit zu eruieren. Tatsächlich waren fast alle der zur Diskussion stehen den Inhalte und methodischen Zugriffe in den verschie denen Fächern schon Bestandteil der Unterrichtswirk lichkeit; nur nicht in der spezifischen Verknüpfung und der jeweiligen Zielsetzung im Rahmen der sozial-beruflichen Grundbildung. Dazu ein Beispiel:

In einem Grundbildungskurs sollte ein Unterrichtsar rangement zum Thema "Vor- und Nachteile verbaler und nonverbaler Kommunikation" entwickelt werden. Eine Lehrerin hatte in der Obersekunda im Rahmen ihres Psychologie-Unterrichtes das Thema "Gesprächstherapie" mehrmals behandelt; eine Lehrerin aus einer Fachschu le für Sozialpädagogik hat in den Fächern "Spiel" und "Didaktik/Methodik" der Erzieherausbildung einige Erfahrungen mit der Durchführung von Rollenspielen, Bewegungsspielen usw. gesammelt. Beide Lehrerinnen beteuerten zwar, daß sie das gesamte Thema im Grund bildungskurs nicht in ein Lernarrangement umsetzen könnten, daß sie aber sehr gerne aus ihren bisherigen Unterrichtserfahrungen gemeinsam einen Unterrichts entwurf entwickeln und dabei auch solche Unterrichts verläufe einmal "durchspielen", ^{wurden} die sie bisher noch nicht durchgeführt hatten, die ihnen aber für dieses Thema notwendig erschienen. Je mehr nun der Wissen schaftliche Begleiter den Lehrerinnen bei der Kurs entwicklung ~~erzähl~~ sich weniger von der Last seiner abstrakten Vorschläge für die Entwicklung der Unter richtseinheiten beeindrucken zu lassen und vielmehr an die eigenen Unterrichtserfahrungen für das zu be arbeitende Thema anzuknüpfen, desto bereitwilliger zeigten sich die ~~Lehrerinnen~~ für die Themen der Grund bildungskurse neue Unterrichtsverläufe zu entwerfen. Der Wissenschaftliche Begleiter wurde bei der Kurs-

erstellung zunehmend überflüssig, er hörte mehr den Diskussionen über die Brauchbarkeit der empfohlenen Unterrichtsarrangements und einzelner Realisierungsschwierigkeiten zu und erstellte Rückfragen an die Lehrer, wie vordem diese seinen Empfehlungen zum Konzept der sozialberuflichen Grundbildung auf dem ersten Workshop zugehört und ihn um erläuternde Hinweise gebeten hatten.

Bei diesem Beispiel mag nun die Vermutung naheliegen, daß die Zurückhaltung des Wissenschaftlichen Begleiters lediglich das Fehlen praktischer Umsetzungsperspektiven seiner Vorschläge kaschieren sollte. Es mag sicher richtig sein, daß eine Arbeitsteilung zwischen den Wissenschaftlichen Begleitern und den Lehrern nach dem Muster der getrennten Bearbeitung von theoretischen und praktischen Problemen sich nicht gänzlich vermeiden läßt. Indessen kann nach den Erfahrungen gesagt werden, daß mit zunehmender Handlungsrelevanz der zur Entscheidung anstehenden Probleme davon ausgegangen werden kann, daß die Arbeitsteilung zunehmend minimiert wird: Der Wissenschaftliche Begleiter versucht, seine theoretischen Überlegungen in Form praktischer Handlungsvorschläge zu unterbreiten, während die beteiligten Lehrer versuchen, ihrerseits die von ihnen eingebrachten Vorschläge einer theoretischen Begründung zu unterziehen. Dabei braucht sich diese nicht unbedingt durch einen großen wissenschaftlich-literarischen Apparat zu legitimieren, sondern muß für sich Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Begründungen beanspruchen.

Auch dazu wieder ein Beispiel aus dem Entwicklungsprozeß der Kurse:

Im Kurs "Erscheinungsformen, Ursachen und Kompensationsmöglichkeiten..." war vereinbart worden, eine exemplarische Therapieform für Behinderungen vorzustellen. Der Wissenschaftliche Begleiter schrieb dazu einen kurzen Text, in dem er seinen Vorschlag, Gesprächstherapie als Beispiel zu nehmen unter anderem mit dem Hinweis auf die unterrichtliche Praktikabilität kommunikativer Übungen begründete. Die Ausgestaltungsvorschläge einer Phase

"Gesprächsübung" hingegen wurden von Lehrern aus der Region "Bethel" mit einer intensiven Aufarbeitung der entsprechenden Literatur versehen. In der Diskussion wurden dann wechselseitig die Perspektiven ausgetauscht, so daß sich ein Bild der entsprechenden Phase entwickeln konnte.

Der Verweis auf diese Tatsache soll weder die Überflüssigkeit des Wissenschaftlichen Begleiters noch einen vollständigen Rollentausch belegen, weil dazu alleine schon die äußeren Bedingungen nicht geschaffen waren: Während die Wissenschaftlichen Begleiter ihre gesamte Arbeitskraft der Klärung sich akut stellender Probleme, der Herbeischaffung erforderlicher Literatur, der Initiierung von Lösungsvorschlägen etc. widmen konnten, war die Kursentwicklung für die betroffenen Lehrer, eine "Nebenbeschäftigung" (trotz einiger Entlastung) neben ihren normalen unterrichtlichen Verpflichtungen.

Dennoch verstanden die Wissenschaftlichen Begleiter sich nicht in erster Linie als die theorieorientierten Wächter praktischer Curriculumentwicklung, auch nicht lediglich als Zulieferer theoretischen Materials für anstehende Entscheidungen, vielmehr achteten sie darauf, daß das Rahmenkonzept der sozialberuflichen Grundbildung, mithin die entscheidenden Merkmale der Kollegs Schulplanung für den Schwerpunkt 15, immer in der Diskussion des jeweiligen Kurses präsent waren.

Dem aufmerksamen Leser stellt sich spätestens an diesem Punkt die Frage, wie das praktisch gelingen konnte, sollte doch die curriculare Entwicklung weitgehend offengehalten werden und war doch der Wissenschaftliche Begleiter unmittelbar in den Entwicklungsprozeß involviert. Zudem standen weder die weiter ausdifferenzierten Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung zur Verfügung, noch sollte ein verpflichtendes Unterrichtsmodell entstehen. Der sich hier andeutende Widerspruch - gewünschte Offenheit der Planung

einerseits und erforderliche Einhaltung von Planungsvorgaben andererseits - kann aber gelöst werden, wenn die Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung nicht als positive Bestimmungen in einem eng gezogenen Verständnis aufgefaßt werden, sondern als Kriterien, vor denen sich eingebrachte Vorschläge zu bewähren haben. Der Umgang mit den Funktionen als allgemeine Zielvorstellungen der sozialberuflichen Grundbildung bekommt dann nicht einen imperativen Charakter, sondern leitet den diskursiven, interpretativen Prozeß der Beteiligten an, in dessen Verlauf sich die Zuordnung bestimmter Vorschläge bewähren muß. Die Aufgabe des Wissenschaftlichen Begleiters ist es dabei, diesen Prozeß zu initiieren und ein Verständnisangebot der Kriterien in die jeweilige interpretative Situation einzubringen. Eine Vorarbeit dazu war die bedingungsanalytische Aufarbeitung der Funktionen. Sie genügte aber aus den schon oben skizzierten Gründen nicht, sondern mußte vielmehr auf die sich jeweils entwickelnden Situationen ausgelegt und überprüft werden.

Am Beispiel:

Während der Entwicklung des Kurses: "Erziehung..." wurde von einigen Teilnehmern der Vorschlag gemacht, dieses Thema auf den Bereich der frühkindlichen Sozialisation auszulegen und zu beschränken, weil es ein gängiges Thema der Erzieherausbildung sei. Nun hätte aber dieses Thema, das waren im wesentlichen die Einwände des Wissenschaftlichen Begleiters, kaum den gewünschten exemplarischen Charakter für die Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" haben können, weil es sich nur mit einem sehr eng begrenzten Klientenkreis befaßt und z.B. den lebenslänglichen Prozeßcharakter der Erziehung nicht oder kaum hätte demonstrieren können. Die Beschränkung auf Sozialisation (und nicht Erziehung als die eigentliche Aufgabe in diesem Tätigkeitsbereich) beschwor darüber hinaus - zumindest von der Anlage des Vorschlages her - die Befürchtung eines ausschließlich theoriegeleiteten Kurses, dem Merkmale praktischer-beruflicher Tätigkeit verloren gingen. In dieser Argumentation wurde mithin die legitime Zuordnung des

vorgeschlagenen Kurses zu den Funktionen: Theorie/
Praxis, Einblick in das Berufsfeld, bestritten.

Oder ein anderes Beispiel aus dem Entwicklungsprozeß
des gleichen Kurses:

Ein weiterer Vorschlag für die Konkretisierung des
Themas lautete, das "Lehren" als Paradigma erzie-
herischer Interaktion zu nehmen; das vor allem
deshalb, um den Schülern gleichzeitig entsprechende
Techniken und Fertigkeiten vermitteln zu können.
Hier also war vom Vorschlag her die Funktion der
Vermittlung von Theorie und Praxis als die Vermitt-
lung bestimmter Fertigkeiten unmittelbar angespro-
chen. In diesem Falle aber konnte der Wissenschaft-
liche Begleiter deutlich machen, daß dieser Vor-
schlag dem Ziel kooperativer Problemlösung
widersprach, weil fast ausschließlich die Bedin-
gungen des sozialberuflich Tätigen (am Beispiel
des Lehrers) reflektiert worden wären. Die Be-
dingungsanalyse hatte aber gerade für diese Funk-
tion die "mehrdimensionale" Sicht von Problemen
der Klienten gefordert, so daß auch für diesen
Kurs gelten mußte, daß die Problemstellungen so-
zialberuflich Tätiger zunächst aus der Sicht der
Klienten zu bearbeiten sei.

Mit der Erinnerung an die Funktionen der sozialber-
uflichen Grundbildung durch den Wissenschaftlichen Be-
gleiter wurden, versucht man diese Aufgabe systema-
tisch zu interpretieren, jene identitätstransformie-
renden Prozesse in Gang gesetzt, die wir eingangs
als Voraussetzung für eine gelingende Implementation
der sozialberuflichen Grundbildung als innovatives
Vorhaben gedeutet hatten:

Durch die Brechung der von den Lehrern eingebrachten
unterrichtlichen Tradition vor den Ansprüchen des
Konzeptes wurden sie zu einer Reflexion ihrer bishe-
rigen beruflichen Erfahrung veranlaßt: Die Beschäftig-
ung mit frühkindlicher Sozialisation wurde in
einen neuen Horizont gestellt-ebenso; wie in dem
ersten Beispiel deutlich wird; das Selbstverständnis
derjenigen, die sich mit Spielpädagogik befaßt
hatten. So war der darin angesprochene Kurs "Erwei-

terung von Handlungsräumen... " den beteiligten Sportlehrern als ihr Proprium vorgestellt worden, indessen wurde ihnen auch von Anfang an klar gemacht, daß es kein "Sportkurs" im üblichen Verständnis des Faches sein konnte (vgl. dazu ausführlicher: NAUL, 1978). Im Verständnis der Einführung in die Motive und Bereiche eines Tätigkeitsfeldes mußten die Inhalte traditionellen Sportunterrichtes, wenn sie überhaupt eingebracht werden konnten, im Rahmen präventiver Maßnahmen aufbereitet werden. Dieses Verständnis aber, zumal die spielerische Betätigung als kommunikatives Handeln begriffen wurde, fiel bis auf einige Ausnahmen den an der Kursentwicklung beteiligten Sportlehrern zunächst nicht leicht. Sie artikulierten ihre Frage nach dem Sinn in der Behauptung, ob nicht mit diesem Verständnis von sportlich-spielerischer Betätigung man lediglich einer neuen, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch unausgegorenen Mode nachzulaufen trachtete. Erst die gemeinsame von den Wissenschaftlichen Begleitern angeleitete Interpretation über die Stellung dieses Kurses und speziell dieser Inhalte vor den Anforderungen der sozialberuflichen Grundbildung konnte diese ursprüngliche Skepsis beseitigen und eine Verständigungsbasis für die weitere Entwicklung des Kurses abgeben.

Aber nicht nur das fachliche Selbstverständnis war der Reflexion bei der Entwicklung der Kurse ausgesetzt, sondern ebenso das Selbstverständnis der Beteiligten als Unterrichtenden. In den Diskussionen der einzelnen Gruppen stellte sich nämlich sehr bald heraus, daß die neu konzipierten Kurse die jeweiligen inhaltlichen und methodischen Kompetenzen des einzelnen Lehrers überfordern würden. Es kam dem fast zwangsläufig die Möglichkeit von Teamunterricht in den Blick. Diese Möglichkeit der Unterrichtung war zwar fast allen Beteiligten als erfahrene Realität neu, indessen stellte sich die Möglichkeit über-

haupt als eine wichtige Stütze des innovativen Spielraums der Kurse dar: Die Bedenken, etwas Nicht-Zu-Bewältigendes zu planen, wurde durch die Perspektive der Erweiterung der Kompetenzen ausgeglichen. Dabei spielte nicht zuletzt der Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrern unterschiedlicher Schulformen eine Rolle, zumal die Lehrer aus dem Bereich der Fachschulen mit eigenen Erfahrungen beruflicher Unterrichtung die dahingehenden fehlenden Erfahrungen der an der Kursplanung beteiligten Gymnasiallehrer ausgleichen konnten.

Verstand sich also der Wissenschaftliche Begleiter in diesem Zusammenhang als ein durchaus direkt beteiligtes Mitglied der Kursentwicklung aber andererseits auch als ein distanzierter Beobachter, so ergibt sich jetzt die Frage, wie denn diese etwas gesplattene Rolle durchzuhalten war. Man könnte nämlich die Vermutung hegen, daß entweder die distanzierte Beobachtung der Kursentwicklung seine Position innerhalb der Kursgruppen geschwächt hätte oder aber, daß er als unmittelbar an den Problemen beteiligtes Mitglied die notwendige Distanz verloren hätte. Das hier angesprochene Identitätsproblem des Wissenschaftlichen Begleiters wurde durchaus als Problem erkannt. Man versuchte ihm insofern zu begegnen, als sich die vier beteiligten Wissenschaftlichen Begleiter in regelmäßigem Turnus zu einem Erfahrungsaustausch fanden und gemeinsam Probleme, die in den Kursentwicklungsgruppen auftauchten, besprachen und gemeinsame Problemstellungen der verschiedenen Kursentwicklungsgruppen miteinander vorbesprachen (z.B. die Frage der Abstimmung des Beginns der vier Kurse). Die Institutionalisierung erwies sich als sehr hilfreich für die Relativierung des unmittelbar in den Kursgruppen Erlebten wie aber auch als eine Ressource zur Problemlösung.

9 Die vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung

Im folgenden werden die vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung, wie sie im Schuljahr 1972/73 in einem ersten Durchlauf erprobt worden sind, vorgestellt. Diese Vorstellung kann allerdings nur mehr oder weniger tabellarisch vorgenommen werden, weil die vollständige Wiedergabe der Kurse den Umfang dieser Arbeit sprengen würde (jeder Kurs hatte einen Umfang von ca. 80 Seiten). Die Tabelle ist eingeteilt in:

- Didaktischer Kommentar;
- Allgemeine Lernziele;
- Lerninhalte;
- Methodische Hinweise.
- Grundbildungsfunktionen.

Die Spalte Grundbildungsfunktionen verweist in Stichworten auf die curriculare und unterrichtliche Realisation der Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung, wie sie in der Bedingungsanalyse herausgearbeitet worden sind. Ob sie in der vorgeschlagenen Form und tatsächlich erreicht worden sind, kann allerdings erst die Evaluation des ersten Durchlaufes der sozialberuflichen Grundbildung ergeben.

Um dem Leser allerdings ein Bild von der ursprünglichen Form der Kurse zu geben und ihm auch ein Bild davon zu geben, wie die Versprechen, die in dem vorherigen Kapitel zur Konstruktion didaktischer Handlungsmuster gegeben worden sind, eingelöst wurden,

sind zu den einzelnen Kursen jeweils repräsentative Textauszüge gefügt. Da es sich bei den Kursen II-IV bzw. den entsprechenden Auszügen um die (sinn- gemäße) Wiedergabe fremder Autoren handelt, wurden

Didakt. Komment.	allg. Lernziele	Inhalte	method. Hinweise	Grundbildungsf.
Der erste Kurs sensibilisiert die Schüler für die Lebenswelt von Kindern. Damit wird die Frage nach den Bedingungen, unter denen Kinder heute leben, gestellt. Zu ihnen gehören die Objekte, die die Lebenswelt der Kinder prägen, wie d Kommunikationspartner, ebenso wie das Maß an Bedürfnisbefriedigung und der Erlaubnis, Bedürfnisse zu artikulieren. Wir können natürlich nicht davon ausgehen, daß die Schüler völlig unvoreingenommen und ohne Vorwissen an die Analyse der Lebenswelt von Kindern	Die Schüler können ihre Alltagserfahrungen über das Thema "Wie leben Kinder heute" austauschen. - Sie erkennen, daß diese Alltagserfahrungen ein wichtiger Bestandteil ihrer Sicht von Kindern und ihrer Handlungen sind. - Sie werden sensibilisiert für die Existenz einer eigenen Lebenswelt von Kindern - Sie können ein gefächertes Bild von den Dimensionen dieser Lebenswelt zeichnen. - Die Schüler bearbeiten in Projekten spezielle Fragestellungen zu der Thematik.	Collagen zum Thema "Wie leben Kinder heute" Projekte: Kind und Kinderbücher Kind und Fernsehen Kind und Spielplatz Kind und Kinderzimmer Kind und Tagesablauf	Anfertigung der Collagen in Gruppen Gemeinsame Interpretation im Plenum Bearbeitung der Projekte in Kleingruppen Vortrag der Ergebnisse im Plenum Diskussion im Plenum	Sensibilisierung für die Klienten Reflexion eigener Vorerfahrungen Einführung in die Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung"

Ihre eigene Kindheit ist noch zu nahe, als daß sie einfach vergessen werden könnte. Selbst dort, wo sie bei älteren sozialberuflich Tätigen vergessen zu sein scheint, prägt sie doch entscheidend deren Handeln. Das soll den Schülern u.a. bewußt gemacht werden.

In einem ersten Schritt dieser Phase soll eine "hermeneutische Objektivierung" des Vorverständnisses versucht werden, in dem die Schüler in Gruppen - Collagen zu der Thematik - oder das Modell eines Kinderzimmers anfertigen. Im zweiten Schritt werden kleine Projekte zu spezifischen Lebensbereichen von Kindern durchgeführt.

Didakt. Kommentar.	allg. Lernziele	Inhalte	method. Hinweise	Grundbildungsfsf.
Das Praktikum kann aufgrund der Reflexionen und Beobachtungen aus der ersten Phase vorbereitet werden. Aus den im Kpt. dargelegten Gründen sollte der Beobachtungsauftrag aber nicht auf eine einzige, zu spezielle Fragestellung aus den Projekten abgeschnitten sein. Vielmehr könnte ein Aspekt der ersten Phase unter der Fragestellung aufgenommen werden, wie kann ich beweisen etc. Für den Fortgang des Kurses ist es jedoch wichtig, daß das Augenmerk der Schüler im Praktikum auf das Interaktionsverhältnis von sozial-benutzend tätigen (Erziehern) und den von ihnen gelenkt wird.	- die Schüler beobachten ihr Verhalten gegenüber den Kindern in der Praxis - sie beobachten die Reaktionen der Kinder auf ihr Verhalten - sie führen einen selbst formulierten Arbeitsauftrag aus - sie legen ihre Beobachtungen und Erfahrungen in einem Praktikumsbericht nieder.	Die Ausführung des Arbeitsauftrages und die Beobachtungen stehen im Mittelpunkt des Praktikums	auch hier gelten die allgemeinen methodischen Anmerkungen zum Praktikum, wie sie im Kpt. 6.2 gemacht worden sind.	vgl. Kapt. 6.2

Phase III: Wer artikuliert mit welchen Interessenvorstellungen Ziele der Erziehung?

Didaktischer Kommentar:	allgem. Lernziele	Inhalte	method. Hinweise
Nachdem in den ersten Klassen eine Lernaufgabe in der Analyse des Erziehungsprozesses durch Schüler und Lehrer, soll zunächst ein spezifischer Aspekt herausgegriffen und vertieft werden.	-die Schüler können zwischen zwei Beständen teilen, der Rede über Erziehung und der Darstellung der Erziehungsfeststellungen und deren Zielsetzungen und Wertungen.	Die Fallanalyse einer "Deliquentenkarriere", in der das Verhalten des Täters, und vor allem die Äußerungen der an dem "Fall A" (beteiligter Täter) untersucht werden.	Aufarbeitung des "Falles" durch ideologiekritische Interpretation im Plenum.
Die Frage danach, wer über Intentionen und Ziele der Erziehung bestimmt, bzw. wer ihre Setzung zu beeinflussen sucht.	-Sie erkennen, daß unter Erziehung zu fassen ist, was die Ziele der Erziehung bestimmt, bzw. wer ihre Setzung zu beeinflussen sucht.	Alternative: Die Analyse einer Podiumsdiskussion, die mit Vertretern der erzieherischen Institutionen (z.B. des Sozialschulamtes, des Sozialamtes etc.) zu einer von den Schülern selbst gewählten Fragestellung geführt wird.	-Vorbereitung und Durchführung der Podiumsdiskussion; (Ordnungsmitschrift). Aufarbeitung wie oben.
Die Frage soll nicht nur deskriptiv aufgegriffen werden, indem Äußerungen von Eltern, Wissenschaftlern, Institutionen etc. gesammelt werden, sondern soll ideologiekritisch vertieft werden, indem danach weiter gefragt wird, welche Interessen und Vorstellungen hinter das Stillschweigen über Erziehung stehen.	-die Schüler erkennen, daß die Ziele der Erziehung, die von den Erziehungsfeststellungen und deren Zielsetzungen hergeleitet werden, zu untersuchen sind.		
Die Sichtweise des gesamten Kurses aus der Perspektive des Klaffen wird auch hier beibehalten, insofern die einflusslosesten			

... der auf die An-
kündigung des Wieders
erfolgt, wobei
die Kosten der Auf-
nahme aufgezählt
sind, sich für die
Geld und Belange seiner
Eltern, der Kinder,
anzusetzen; auch gegen
er der Ansprucher
...

Im folgenden Auszug aus dem Kurs 1 sind die Vorschläge für ein Projekt in der Phase I "Wie leben Kinder heute?" wiedergegeben. Das Projekt lautet: "Der Tagesablauf im Leben eines Kindes"

Der Auszug zeigt, wie detailliert und dennoch offen für eigene Initiativen des unterrichtenden Lehrers der Unterricht in den Kurskonzepten geplant worden ist.

Auf inhaltlicher Ebene kann der Text mehreres verdeutlichen:

- Es wird gezeigt, wie die Funktion der sozialberuflichen Grundbildung, die Kooperation im sozialen Leben zu erhöhen, über das Medium der Gruppenarbeit und deren sorgfältige Planung eingelöst werden soll.
- Die Konfrontation der Schüler mit der Lebenswelt der Kinder dient der Sensibilisierung für die Belange des Klienten (hier des Kindes) insofern eigene Vorverständnisse, gespeist aus den früheren eigenen Erfahrungen, nun überprüft werden sollen.
- Die Anlage des Projektes, die Wahrnehmung der Schüler vor der Beschäftigung mit theoretischer Literatur zu bevorzugen, legitimiert sich vor dem explizierten Verständnis über das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit der Schüler soll gestärkt werden, indem sie ihre Beobachtungen sorgfältig registrieren, austauschen und weitergeben. Der intendierte Stärkung des Praktikers als desjenigen, der 'theorie aus seinen Problemen heraus befragt', dient der weitgehende Verzicht auf Literaturangaben zu Beginn des Projektes. Ebenso dient dazu das gewählte Beispiel "Essen", insofern es dazu, anders als etwa zum Thema "Spiel", kaum Literatur gibt (vgl. zum gesamten Kurs: HEURSEN et al. 1977).

Projekt:

DER ABLAUF EINES TAGES IM LEBEN EINES KINDES

Projektauftrag:

Im Laufe eines Tages durchlebt ein Kind viele unterschiedliche Situationen. Es steht auf, es frühstückt, es spricht mit der Mutter, es geht in den Kindergarten, es spielt, es schaut Fernsehen etc. Versuchen Sie nun in einer zeitlichen Abfolge, einige, Ihrer Meinung nach wichtige Situationen zu skizzieren und das Verhalten der an dieser Situation Beteiligten, besonders aber des Kindes, zu beschreiben und zu erklären. Achten Sie dabei besonders darauf:

- Mit welchen Personen das Kind es zu tun hat,
- inwieweit es sich selbständig verhalten kann und
- wie und mit welchen Verboten das Kind konfrontiert wird.

Kommentar:

Wenn Sie eine Situation beschreiben, z.B. "Mittagessen", dann ist es notwendig, daß "Vorher" und das "Nachher" mitzubeschreiben; also: Vor dem Mittagessen werden die Kinder oft dazu angehalten, sich die Hände zu waschen. Mit dieser Prozedur beginnt meistens der Abschnitt "Mittagessen" an einem Tag. Oder das Kind wird aus einer anderen Tätigkeit heraus-

gezogen, es hat vielleicht gerade gespielt. Nach dem Essen wird es - je nach Alter - zum Schlafen gelegt, zur Mithilfe beim Spülen aufgefordert oder ähnliches. Alle diese Handlungen sind für das Kind mit dem Mittagessen verbunden. Deshalb ist es wichtig, auch sie mitaufzuschreiben.

An diesem Beispiel können Sie auch die Frage entscheiden, ob sich das Kind in dieser Situation "autonom", d.h. selbständig verhalten kann oder nicht. Meistens, so ist zu vermuten, kann es das nicht. So haben gerade die Mittagessen eine fest geregelte Zeit. Ob die Kinder Hunger haben oder nicht, gerade spielen wollen oder nicht: sie müssen essen. Ein kleines Kind wird gefüttert, ein älteres Kind an das Essen mit Messer und Gabel gewöhnt, manchmal wird es auch noch dazu angehalten, "alles aufzuessen" oder ihm wird gesagt: "Man ißt nicht so!" "Sei still!" Etc. Das Kind wird also während des Essens mit vielen Geboten und Verboten konfrontiert. Die Personen beim Essen sind meistens ganz andere als beim Spielen. Hier ist es die Familie (Eltern, Geschwister). Dort sind es gleichaltrige Freunde und Spielkameraden.

Wenn Sie nun für diese Situation das Verhalten des Kindes erklären wollen, müssen Sie es erst einmal beschreiben: Das können Sie, indem Sie z.B. unterscheiden nach:

- Lustig - unlustig
- Gesprächig - schweigsam
- Lebhaft - still
- Das Kind möchte länger am Tisch bleiben - oder nicht

Die Situation des Mittagessens war natürlich nur ein Beispiel. Denkbar sind viele andere Situationen, von denen oben schon einige aufgezählt worden sind. Sie sollten sich zu Anfang des Projektes in der Gruppe darüber einig werden, welche Situationen Sie ansprechen und beschreiben wollen. Sie können einmal nach Altersstufen unterscheiden, nämlich:

Säugling: aufnehmen, stillen, abstillen, füttern,
trocken legen, baden, etc.

Kleinkind: aufstehen, spielen, Mittagessen, miteinkaufen,
spazieren gehen, Besuche machen, zu Bett gehen,
etc.

Vorschulkind: aufstehen, Kindergarten/Eltern-Initiativ-
gruppen, spielen, Mittagessen, fernsehen,
mithelfen, zu Bett gehen, etc.

Schulkind: Vorbereitung auf Schulbesuch, Schulbesuch,
Mittagessen, Hausaufgaben, spielen, helfen
im Haushalt, Besorgungen, Teilnahme in Ver-
einen, Teilnahme an anderen Aktivitäten,
z.B. Musikunterricht, Hobbys, fernsehen,
Schlafenszeit, etc.

Sie können aber auch nach den Institutionen unterscheiden, in denen sich ein Kind befindet (die sich aber auch meistens nach dem Alter richten), also:

- ein Kind in der Familie (Säugling, Vorschulkind, Schulkind am Nachmittag)
- ein Kind im Kindergarten (Vorschulkind)
- Kinder im Heim (alle Altersgruppen)

Sie können die Gruppe auch arbeitsteilig konstituieren. D.h., Sie wählen nicht nur eine Altersstufe oder eine Institution, sondern versuchen in Untergruppen mehrere der oben genannten Gesichtspunkte zu erarbeiten.

- Es ißt das Essen gerne - es will es nicht.

U...

Wenn Sie nun eine Erklärung versuchen, dann fragen Sie sich:

- Hat das Kind freiwillig an dieser Situation teilgenommen? (Wenn ja, was waren die Motive? Wenn nein, wodurch wurde es gezwungen?)
- Konnte das Kind die Situation selbst gestalten? Oder konnte es sie teilweise mitgestalten? (Beim Essen kaum; eher beim Spielen)
- Hat das Kind selbst geäußert, was es lieber tun würde? Etc.

Versuchen Sie auch zu erklären, unter welchen Gesichtspunkten die Situation für wen wichtig ist. Warum wird das Kind etwa von seinen Eltern angehalten, überhaupt zu essen, warum wird es angehalten, mit Messer und Gabel zu essen, warum wird das Kind von den Eltern angehalten, mit ihnen gemeinsam zu essen? Was kann das Kind bewegen, in diese Situation sich herein-zubegeben? Ist es, daß es Hunger verspürt? Ist es, daß es den Eltern folgt? Ist es, daß es einer bestimmten Gewohnheit folgt? Etc.

Bilden Sie sich zunächst erst selbst eine Meinung darüber, was die Gründe für das bestimmte Verhalten sein können (bilden Sie also Hypothesen). Ziehen Sie erst danach ggf. einige der Ihnen angebotenen Hilfsmittel (Materialien) hinzu.

Zu Anfang der Gruppensitzung sollten Sie sich auch darüber Gedanken machen, wie Sie die Ergebnisse Ihrer Arbeit festhalten wollen. Sie können das machen, indem Sie eine Diaserie erstellen über die verschiedenen Situationen, die Sie ausgewählt haben, oder, indem Sie Fotocollagen darüber anfertigen. (Literaturmaterialien zu Ihrer ersten Information werden Ihnen noch rechtzeitig bereitgestellt werden).

Während der Auswertung der Beobachtung in Untergruppen bzw. in der Gruppe ist es zweckmäßig, folgende Arbeitsphasen zu durchlaufen:

- Beschreibung der Situationen und Versuche von Erklärungsansätzen
- Diskussion der beschriebenen Situationen und der Erklärungsansätze (Gruppenplenum)
- Katalogisierung der analysierten Situationen und Formulierung von Erklärungshypothesen (Gruppenplenum)
- Festhalten in Form eines Thesenpapiers oder Wandzeitung

Zielen Sie, wenn es Ihnen angeraten erscheint, den Lehrer hinzu bzw. versuchen Sie (und fordern Sie) weitere Arbeitsmaterialien.

Ihre Ergebnisse könnten Sie, wie gesagt, als eine Diaserie bzw. als eine Serie von Fotocollagen über einige der analysierten Situationen vorstellen.

Gleichzeitig sollten Sie ^{die} Situationen im Plenum der Kursgruppe durch Ihre Erklärungshypothesen kommentieren

- in Form einer Wandzeitung
- in Form eines Thesenpapiers
- in Form eines mündlichen Kommentars.

Für die kontinuierliche Arbeit in Ihrer Gruppe ist es wichtig, daß Sie als Gruppe ein Tagebuch führen; das kann in Form von Protokollen der einzelnen Sitzungen geschehen. Hierin sollte festgehalten werden, was diskutiert und erarbeitet worden ist. Von Ihnen sollte aber auch festgehalten werden, welche Schwierigkeiten Sie, die Gruppenmitglieder, untereinander und miteinander hatten, damit sie ggf. mit dem Kursleiter besprochen werden können.

Machen Sie sich bitte auch für die Diskussion im Plenum der gesamten Kursgruppe darüber Gedanken, welche der Aspekte, die während Ihres Projektes aufgetaucht sind, Sie ggf. gerne weiter verfolgen möchten. Der Kursleiter steht gerne mit Anregungen zu Ihrer Verfügung.

Für den Lehrer, der das Projekt "Der Tagesablauf
im Leben eines Kindes" begleitet.

Die Anlage des Arbeitsauftrages zielt darauf ab, einerseits die Problemstellung eindeutig und knapp zu skizzieren, aber andererseits durch den Kommentar den Schülern einen Einblick darin zu geben, was sie tun sollen, welche Handlungen und Interpretationsleistungen sie zu vollbringen zu haben. Der Kommentar hat also eine strukturierende Wirkung. Er erklärt die Leitfrage des Arbeitsauftrages, die so gewählt worden ist, daß wichtige Aspekte der Phase, innerhalb der der Arbeitsauftrag angesiedelt ist, angesprochen sind. Darüber hinaus sind mit den Leitfragen bestimmte Richtungen des Arbeitsauftrages ausgeschlossen; so kann nicht einfach ein Tagesablauf protokolliert werden. Dieser Zugriff wäre nämlich kaum problematisierungsfähig: Die Gruppe würde konstatieren, käme aber kaum darüber hinaus. Es wäre natürlich auch möglich gewesen, die Situationen im einzelnen vorzugeben. Dadurch wäre aber ein wichtiges Lernziel der Kleingruppenarbeit ausgeschlossen, nämlich die Schüler dazu zu befähigen, sich eine Fragestellung, selbst wenn sie in ihren groben Umrissen vorgegeben ist, eigenständig zu erarbeiten und sie auch zu strukturieren.

Die Protokollierung der von der Gruppe selbst ausgewählten Situationen hat den Sinn, einerseits die Beobachtungsfähigkeit zu schulen, zum anderen aber auch die Situationen in ihrem zeitlichen und sozialen Zusammenhang zu sehen. Die eigentliche Problematisierungsleistung der Gruppe liegt, neben der Begründung der Auswahl der Situationen, in den Erklärungen des Verhaltens der Kinder (und des Verhaltens anderer an der Situation Beteiligter). Im Sinne eines Verständnisses von Theorie und Praxis, das die Anwendung theoretischer Kenntnisse in der Praxis und durch die Person des Schülers begreift, ist es wichtig, daß die Schüler zunächst selbst versuchen, Erklärungsangebote zu formulieren.

Zur Konstituierung der Gruppe:

Grundsätzlich bieten sich zur Konstitution einer Gruppe zwei Möglichkeiten an: Die Schüler bestimmen die Zusammensetzung der Gruppe ohne die Lehrer. Innerhalb dieser beiden prinzipiellen Möglichkeiten kann wieder unterschieden werden. Danach ob die Gruppen nach bestimmten Kriterien gebildet werden oder nicht; eine Gruppenkonstitution durch die Schüler selbst hat den Vorteil, daß sie weitgehend den Wünschen der Schüler entspricht und somit die oft zu beobachtenden gruppendynamischen Schwierigkeiten nicht so leicht auftreten dürften. Der Nachteil liegt aber darin, daß gerade diese Phänomene und Schwierigkeiten ja auch Erkenntnisse sind, die für die Sozialberufe wichtig sind. Sie müßten allerdings, wenn sie als Störungen auftreten, reflektiert werden können (deshalb auch das "Gruppentagebuch"). Der Ort dazu ist allerdings die Gruppe selbst; ggf. kann er auch in dem größeren Rahmen des Kurses "Leiden" thematisiert werden.

Die Einstellung der Gruppe durch den Lehrer hätte, wenn sie nach Kriterien vorgenommen wird, - also nicht etwa durch Losverfahren - den Vorteil, daß sie z.B. systematisch aufgrund eines Soziogrammes erfolgen könnte. Ob dieser Vorteil allerdings den Nachteil der enormen Arbeitsaufwendigkeit ausgleicht, ist zumindest sehr zweifelhaft. Handhabbarer ist sicherlich die Zufallswahl.

Ein Kompromiß ist aber vielleicht, daß die Gruppen heterogen nach Eingangsvoraussetzungen bzw. nach Abschlußinteressen gebildet werden. Wenn das der Fall ist, sollte sich in den einzelnen Gruppen die gleiche Zusammensetzung wie im Gesamtkurs widerspiegeln, damit sich nicht unter der Hand wieder separierende Gruppenformen einschleichen. Auf jeden Fall aber sollten die Schüler die Kriterien, also das unterschiedliche Abschlußinteresse erfahren und es auch diskutieren können.

Durchführung des Auftrages:

Die Durchführung des Arbeitsauftrages kann, wie schon im dem Schülerkommentar deutlich wird, in drei Phasen eingeteilt werden:

- Informationsbeschaffung
- Informationsverarbeitung
- Informationsvermittlung

Die Strukturierung des Arbeitsauftrages nach Situationen setzt voraus, daß sich die Gruppe zunächst einen Überblick über das Gesamt einer Situation verschafft. Sie kann dafür auf eigene Erfahrungen einzelner Gruppenmitglieder zurückgreifen, wie auch versuchen, durch systematische Beobachtung in geeigneten Familien, Heimen, Kindergärten etc., den Tagesablauf eines Kindes zu rekonstruieren. Wichtig ist dabei auch, daß die Gruppe sich schon ziemlich früh darüber einigt, wie sie die Beobachtungen systematisieren will, ob sie also nach Alter differenzieren oder nach Institutionen unterscheiden will. Ebenso früh muß sich die Gruppe darüber klar werden, inwieweit sie den Arbeitsauftrag arbeitsteilig oder gemeinsam durchführen will. Für den Fall des arbeitsteiligen Vorgehens muß gesichert werden, daß regelmäßig ein Informationsaustausch in Gruppenplena gesichert ist, damit die einzelnen Untergruppen nicht auseinanderlaufen. Für die erste Phase braucht es kaum der Angabe didaktischer Materialien, weil der zu besprechende Bereich direkter Beobachtung und direkten Erfahrungen zugänglich ist. Sollte dennoch eine Anregung für die Gruppe notwendig sein, so empfehlen wir: H.S. HERZKA: Das Kind von der Geburt bis zur Schule, oder:

Für die Anleitung der Beobachtung, die die Gruppen ausführen, kann die "Erziehungspsychologie" von R.u.A. TAUSCH (7. Auflage, 1973) herangezogen werden, in der auf der Seite 268 ff. ein Überblick über die "Dimension Lenkung-Dirigierung in Familien, Kindergärten und Heimen" gegeben wird, wobei besonders auf die Beobachtungskategorien für Verhalten von Kindern und Eltern eingegangen werden sollte.

Zur Informationsverarbeitung:

Der nächste Schritt sollte gekennzeichnet werden durch die Arbeit in den Untergruppen und/oder dem Austausch im Gruppenplenum. Um die Arbeit in einen gleichzeitigen zeitlichen Rahmen zu bringen, sollte als nächster Zeitpunkt die Beschreibung der jeweiligen Situation und die Formulierung von Erklärungshypothesen stehen. Dabei sollte darauf geachtet werden, daß die Schüler tatsächlich eigene Erklärungsangebote abgeben. Erst wenn danach die verschiedenen Erklärungsangebote in der Gruppe aufeinander treffen, kann - unter Beteiligung des Lehrers - zusätzliches (theoretisches) Material in die Gruppen hereingegeben werden. Da die Situationen, nach denen der Tagesablauf strukturiert wird, nicht voraussehbar sind, muß der Lehrer, während die Gruppen an der Beobachtung der Situationen arbeiten, Material für die eingangs definierten Situationen beschaffen, um es dann ggf. einzubringen.

Während der Phase der Formulierung des Arbeitsergebnisses einer Gruppe sollte auf jeden Fall ein Austausch im Gruppenplenum stattfinden. Zwar können die einzelnen Beiträge durchaus auch stilistisch unterschiedlich abgefaßt werden, indessen sollte eine Endredaktion bzw. eine

Enddiskussion im Gruppenplenum stattfinden, damit sich jedes einzelne Mitglied der Gruppe mit dem Arbeitsergebnis identifizieren kann.

Begleitung durch den Lehrer:

Gruppenarbeit ist kein Alibi für den Lehrer, sich aus der Verantwortung für den Lernprozeß zu entlassen. Zwar wird es unter den gegebenen schulorganisatorischen Bedingungen nicht immer möglich sein, an jeder Sitzung, die die Gruppe bzw. die Untergruppe abhält, teilzunehmen, indessen muß der Lehrer versuchen, den Überblick zu bewahren. Darüber hinaus sollte er für jedes einzelne Thema als Fachmann zur Verfügung stehen, wie auch als Helfer bei sozialen Störungen der Gruppenarbeit ansprechbar sein. Dies ist besonders wichtig, um die Gruppenarbeit nicht auf dieser (Beziehungs-) Ebene scheitern zu lassen.

Als Beobachter der Gruppen sollte er, wenn möglich, eine Gruppenkartei mit Aussagen zu Verhaltensformen, Arbeitsstil, Ergebnis der Gruppenarbeit etc. führen. Wenn er mehrere Gruppen zu beobachten hat, ist das natürlich nicht möglich. Gleichzeitig sollte auch die Gruppe selbst ein Tagebuch führen, in dem sie sowohl inhaltlich festhält, was diskutiert und erarbeitet wurde, in dem aber auch mögliche Störungen auf der Beziehungsebene, d.h. in der Interaktion der Gruppenmitglieder reflektiert werden.

Bei Störungen innerhalb der Gruppenarbeit sollte der Lehrer versuchen, die Ursachen zu ergründen. Dabei kann ihm der beigelegte Fragebogen behilflich sein. Auf jeden Fall sollte dieser Fragebogen am Ende der Gruppenarbeit eingesetzt werden, damit die Gruppe systematisch über ihre Interaktion reflektieren kann. Um einem Mißverständnis vorzubeugen, es geht natürlich in erster Linie um das Projekt "Tagesablauf..." Es geht aber - fast - gleichrangig um die Interaktion

innerhalb der Gruppe, besonders weil sich im letzten Durchgang der sozialberuflichen Grundbildung gezeigt hat, daß die Gruppenarbeit nicht ohne weiteres so naturwüchsig gelingt. Damit die Arbeit in den Gruppen nicht ein isoliertes, gruppeninternes Vorgehen bleibt, müssen die Ergebnisse in das Plenum des Gesamtkurses eingebracht werden. Dabei ist es wichtig, daß jede Gruppe Gelegenheit dazu und auch zu ausführlichen Diskussionen mit dem Plenum erhält. Für die hier besprochene Gruppenarbeit wird vorgeschlagen (wie auch im Schülerkommentar ersichtlich)

- Erstellung einer Dia-Serie mit den analysierten Situationen,
- Kommentierung der Situationen durch Hypothesen, die in Form eines Thesenpapiers, als Wandzeitung etc. eingebracht werden.

Welche Probleme können weiterverfolgt werden?

Eigentlich können alle angesprochenen Situationen vertieft und verarbeitet werden. Dabei ist jedoch zu beachten, daß nicht zu allen Situationen gleichermaßen viel Literatur zur Verfügung steht. Besonders gut ist die Lage im Bereich "Spiel". Anders ist es schon beim Bereich "Mittagessen" oder "Schlafen gehen" etc.

Es wäre aber auch ganz sinnvoll (und vielleicht auch vorzuziehen), in der weiteren Vertiefung nicht nach der Situation zu gehen, sondern tiefer liegende Fragestellungen aufzugreifen und die Fragestellung der Beobachtung ("Handlungsautonomie") zu vertiefen. Denkbar wären:

- 1. Sozialisationsbedürftigkeit/Erziehungsbedürftigkeit
- 2. Bedeutung der primären Sozialisation für die Entwicklung des Kindes
- 3. Stellenwert und Bedeutung von Erziehungsmaßnahmen, Erziehung und Gesellschaft
- 4. Sozialisationstechniken/Erziehungspraktiken und ihre Auswirkung/Berücksichtigung schichtenspezifischer Erziehungspraktiken
- 5. Erziehungsinstitutionen/unterschiedliche Zielsetzungen und Normen in diesen Institutionen

Zu 1./2. Einstieg: Film (Landesbildstelle) "Das entscheidende erste Jahr" oder
"Als Kleinkind im Heim"

Dazu könnten Fragen entwickelt werden wie: Überlebensfähigkeit, Verhaltensweisen und Fähigkeiten der Neugeborenen, umweltlabile und umweltstabile Faktoren, Entwicklung des Kindes etc. (vgl. dazu FUNKKOLLEG: "Beratung in der Erziehung", Studienbegleitbrief 2, S. 42 ff.)

Zu 3. Einstieg: Ein Zitat aus der pädagogischen Literatur des 18. Jahrhunderts (in: FUNKKOLLEG "Beratung"....Studienbegleitbrief 2, S. 32)

Die Schüler könnten aufgefordert werden, den Text dahingehend zu interpretieren, welche Normen damals für die Erziehung der Kinder bzw. Mädchen gültig waren. Danach könnte gefragt werden, welche Normen der Erziehung heute gelten. Dazu könnten hinzugezogen werden die Ausführungen in: "TELEKOLLEG FÜR ERZIEHER", Pädagogik II, und dort besonders das Schaubild S. 28 oder S. 34/35.

Unter dem Aspekt der "Verhaltensnormen und Selbstbestimmung" könnte das TELEKOLLEG FÜR ERZIEHER, Pädagogik I, S. 25 mit seinen Beispielen und Erläuterungen hinzugezogen werden.

Unter dem Aspekt "Normensetzung durch Bezugsgruppen" ist der dritte Studienbegleitbrief des FUNKKOLLEGS "Beratung..." (S. 42 ff., dort die Tabelle) relevant.

Zu 4.) Einstieg: Film (Landesbildstelle) Methoden nach Lewin . Daran könnten folgende Fragen entwickelt werden: Der Zusammenhang von Erziehungspraktiken und Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gruppe (Verdeutlichung dazu: TELEKOLLEG Pädagogik I, S. 68-70) oder der Aspekt könnte herausgearbeitet werden: Kulturell bedingte Erziehungspraktiken (vgl. den Text von M. MEAD aus dem Textanhang zum Kurs I des vergangenen Durchlaufs der sozialberuflichen Grundbildung) oder als Vertiefung könnte auch hinzugezogen werden R. u. A. TAUSCH, Erziehungspsychologie, S. 440-444 (Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Bedingungen).

Zu 5. Einstieg: Anhand unterschiedlicher analysierter Situationen könnte ein Vergleich von verschiedenen Erziehungssituationen in Familie, Kindergarten, Schule etc. vorgenommen werden. Dann kann die Frage nach der Zielsetzung, Normen und unterschiedlichen Einschränkungen bearbeitet werden. Dazu könnte herangezogen werden: FUNKKOLLEG "Beratung..." Studienbegleitbrief 4, Schaubild, S. 82 und zur Übergangsproblematik und Abhängigkeit von bisheriger Sozialisation S. 69 ff.

Didakt. Kommentar	allgemeine Lernziele	Inhalte u. Materialien	Methodische Hinweise	Grundbildungsfunkt.
Erfahrungsgemäß sind die Schüler nicht unbedingt für das Thema "Leiden" motiviert, vermutlich weil es Ängste weckt, zumal wenn das eigene Leiden thematisiert werden soll. Es scheint deshalb sinnvoll zu sein, die Schüler zunächst "simulativ" mit Leiden zu konfrontieren, um sie so für das Leiden Fremder und das eigene Leiden zu sensibilisieren.	- Die Schüler gewinnen eine erste Einsicht in die Existenz von Leiden. - Ihre Wahrnehmungsfähigkeit für fremdes Leiden wird erhöht - sie beobachten und artikulieren ihre Empfindungen bei der Simulation von Leiden - Klärung der Erwartungshaltung der Schüler an den Kurs	Das Rollstuhlexperimente Erkundungsaufträge: (z.B. wie behindertenfreundlich ist eine bestimmte Institution z.B. Bahnhof, Kirche, etc.) Zum Abschluß der Phase führen die Schüler eine Motivationsklärung sowohl hinsichtlich ihrer Erwartungen als auch Befürchtungen für den weiteren Verlauf des Kurses durch	Ein Schüler fährt als "Behinderter" im Rollstuhl durch den Ort andere Schüler protokollieren unauffällig (Tonband) alle Ausreden Auswertung in Gruppenarbeit Motivationsklärung in Form eines Planungsgesprächs im Plenum	- Reflexion eigener Identität - Sensibilisierung für die Klienten

Übung 11: Phänomenologie oder: Welche Erscheinungsformen, Ursachen und Kompensationsmöglichkeiten von Phänomenen, die Leiden hervorrufen können, gibt es?

nach der Sensibilisierung für die Problemstellung soll nach den Phänomenen gefragt werden, die Leiden hervorrufen können. In einem zweiten Schritt sollen die Phänomene nach körperlichen, psychischen und sozialen Ursachen systematisiert werden. Die Beispiele können sein: Behinderung, Sucht und Arbeitslosigkeit. Die Darstellung der Phänomene geht von einem mehr oder weniger unreflektierten Vorverständnis des Leiden aus. Am Anschluß wird die Unterscheidung zwischen der gesellschaftlichen Zweifelschaft und dem subaktiven Erleben von Leiden angesprochen.	Erkenntnis, daß gesellschaftlich und subjektiv/individuelle Faktoren Leiden bedingen, - die Schüler erkennen den Unterschied von gesellschaftlich definiertem Leiden und subjektiv erlebtem Leiden - sie erkennen, daß Leiden eine individuelle Antwort auf fehlende gesellschaftliche Zuwendung sein kann - sie erkennen, daß individuelle Handlungsunfähigkeit ein Resultat der Stigmatisierung des "Unnormalen" ist - sie erkennen, daß die angeführte Erklärerklärung für Leiden nicht wirksam disjunkt ist. - Unterscheidung verschiedener Therapieformen	Der Unterrichts Inhaltlich durch folgende Fragen strukturiert: Welche Erscheinungsweise von Sucht/Behinderung/Arbeitslosigkeit gibt es? Welche Ursachen von Sucht gibt es? Was macht Sucht/... zum Leiden? Wie geht man mit Sucht.... um? Welche Motive und Ziele bestimmen den unterschiedlichen Umgang mit Sucht... und dem durch sie hervorgerufenen Leiden?	Erarbeitung von Gruppenaufträgen im Plenum Erarbeitung der Fragestellungen zur Strukturierung der Gruppenarbeit im Klassengespräch Gruppenarbeit Auswertung im Plenum	Leiden und Phänomene Phänomene Ursachen Kompensationsmöglichkeiten
--	--	---	---	--

Entscheidenden Aufgabe dieser Phase ist es berutspragmatisch so konkret zu werden, daß zumindest Vorformen des Heilens, Therapierens etc. eingeübt werden. Dabei ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen Therapieformen und der Normenfrage (wie definiert sich Leiden) aufzuzeigen. Anpassung auf der einen und der Versuch der Einflußnahme auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Leiden auf der anderen Seite, sind die beiden Pole, zwischen denen Therapien stehen.

Eine Therapieform, die beide Aspekte in sich vereint ist die kommunikations-therapie, insofern: der individuelle Besitz von Kommunikationsfähigkeit

Einführung in die Bedingungen helfender Interaktion

- Vergrößerung der Erfahrensfähigkeit
- Fähigkeit zur Artikulation des Wahrge nommen und Gefühlten
- Steigerung des eigenen Werthbewußtseins durch die Befähigung zu sprachlicher Artikulation

Da die Phase auch stark auf die Selbstreflexion der Schüler ("Selbsterfahrung") angelegt ist, bestimmen sich die Themen und Inhalte der jeweiligen Sitzungen aktuell nach den Bedürfnissen der jeweiligen Kursgruppe

Formale Bausteine sind:

- "Reden-Schweigen"
- "Erlebnisbericht"
- "Momentaufnahme"
- "Kontrollierter Dialog"
- "Theorie der Gesprächsführung"
- "Nicht-direkte Gesprächsführung"
- "Gefühlskartei"
- "Gefühle widerspiegeln"

Die methodischen Hinweise werden auf den folgenden Seiten dargestellt

- berufliche Identität (Stärkung der Identitätsstabilität)
- Reflexion auf die Sprache als Medium der Sozialisation

eiden zu vermeiden
 hilft,
 der Besitz kommuni-
 kativer Kompetenz
 über auch gesell-
 schaftlich geregelt
 ist und
 die Vermittlung in-
 dividueller kommu-
 nativer Kompetenz
 nicht schon die
 gesellschaftlichen
 Ursachen von Lei-
 den beheben bean-
 sprucht.
 Eine wichtige Di-
 mension gewinnt
 diese Therapieform
 im Rahmen der so-
 zialberuflichen
 Grundbildung beson-
 ders dadurch, daß
 die Schüler durch
 die Beschäftigung
 damit Rückschlüsse
 auf ihre eigene
 (sprachliche) Sozia-
 lisation ziehen und
 selbst ihre sprach-
 lichen und emotiona-
 len Fähigkeiten als
 Teil beruflicher
 Qualifikation er-
 weitern können.

Die didaktischen Hinweise entsprechen der Konzeption des Praktikums. In dieser Phase wird ein spezifisch auf die Problematik dieses Kurses zugeschnittener Beobachtungsauftrag erarbeitet	vgl. Kap. Praktikum	Diskussion der von den Schülern (oder Lehrern) vorgeschlagenen Erkundungsaufträge; z.B. ich bastele mit einem behinderten Kind eine St. Martins-Laterne	Diskussion im Plenum	- Berufswahl-orientierung - Theorie-Praxis
		Auswertung des Praktikums	Plenum	! 10 10 10 1

In dem folgenden Textauszug zum Kurs II geht es um die Planung der Phase "Gesprächsführung". Die Phase ist anhand einiger Bausteine ausgelegt, die leicht in ihrer Abfolge zu variieren sind, bzw. von denen der Lehrer wahlweise Gebrauch machen kann.

Inhaltlich befaßt sich diese Phase mit dem sozialen Lernen der Schüler über das Thema Gesprächsführung. Das bedeutet, daß nicht die Techniken der Gesprächsführung im Vordergrund stehen, sondern die soziale Interaktion der Schüler.

Über die Reflektion und Verbalisierung der eigenen Gefühle sollen die Schüler ein Stück ihrer eigenen Identität aufarbeiten. Gleichzeitig verweist dieser Lernabschnitt auf die sich anbahnende berufliche Identität. Denn die Schüler erfahren, daß über das Medium der Sprache und die in ihr angelegten Möglichkeiten, die Beziehungen zum Gegenüber zu artikulieren, die Interaktion mit den Klienten geprägt wird.

Im folgenden werden nicht alle Bausteine dokumentiert, sondern nur diejenigen, die den Charakter der Phase m.E. plastisch wiedergeben. vgl. zum ganzen Kurs: Schlaak et al. 1977):

Bausteine zum Thema "Gesprächsführung"

Baustein Nr. 1: "Reden - Schweigen"

1. Vorgehen: Die Teilnehmer finden sich zu Paaren zusammen; die Paare einigen sich darauf wer von beiden die Übung beginnt. Möglicher Vorschlag: Der körperlich Größere oder Kleinere. Derjenige, der beginnt, soll seinem Gegenüber 10 Minuten etwas von sich berichten; der Zuhörer soll nichts dazu sagen. Er soll sich nur auf das Gesagte konzentrieren. Nach 10 Minuten wechseln die Rollen.

Danach treffen sich alle Partner im Plenum, jeder identifiziert sich mit dem Partner, dem er zugehört hat, indem er in der Ich- Form wiederholt, was der Partner ihm von sich erzählt hat, also: "Ich bin XY..."

Anschließend Austausch über die Übung, z.B. anhand der Fragen:

- Wie habe ich mich in der Rolle des Zuhörenden/Redenden gefühlt?
- Was war mir angenehm/unangenehm in diesen Rollen?
- Was fiel mir in beiden Rollen leicht/schwer?
- Welche Erfahrung war für mich wichtig?

2. Zeitbedarf: Zweimal 10 Minuten für die Partnerübung; Zeit für das Plenum je nach Gruppengröße, nicht weniger jedoch als 60 Minuten

3. Lernziele

- Lernen, sich auf das, was ein anderer sagt, zu konzentrieren.
 - Lernen, von sich selbst einem anderen etwas mitzuteilen (die Situation erfahren, die den meisten Klienten zugemutet wird)
 - Erleben, wie wichtig es ist, bestimmte Reaktionen von anderen zu bekommen.
 - Lernen, das von einem anderen Gesagte in eigenen Worten so wiederzugeben, daß der andere sich verstanden fühlt.
 - Lernen, persönliche Einstellungen, Erlebnisse, Meinungen usw. einem anderen bzw. einer Gruppe mitzuteilen.
 - Lernen, einen anderen ausreden zu lassen und nicht zu unterbrechen.
4. Einsatzzeit: Ganz zu Anfang der Phase, gut geeignet als Einstieg.

Baustein Nr. 2: Blitzlicht: Erlebnisbericht

1. Vorgehen: Der Leiter fordert die Gruppenteilnehmer auf, kurz reihum zu berichten, was jeden seit dem letzten Treffen besonders beschäftigt hat. (irgendein Erlebnis, das besonders wichtig für ihn war). Die Berichte werden nur angehört, nicht diskutiert. Der Leiter macht mit.

2. Zeitbedarf: Ca. 1-3 Minuten pro Teilnehmer

3. Lernziele:

- Etwas Persönliches von sich selbst einer Gruppe mitteilen lernen.
- Lernen, sich für das zu interessieren, was andere Teilnehmer bewegt.

- Lernen, die emotionale Gesamtbefindlichkeit einer Gruppe zu berücksichtigen.

4. Einsatzzeit: Besonders gut zu Anfang der Phase möglich. (Gruppen, die sich in zeitlichen Absprachen treffen, benutzen diese Übung häufig, um wieder miteinander "warm" zu werden.)

Baustein Nr.5: Theorieeinheit

1. Vorgehen

Der Gruppe wird die Ausgangsfrage gestellt: "Wie sollte jemand mit mir sprechen, dem ich mich anvertrauen würde?"

Mehrere Kleingruppen von 3 bis 5 Teilnehmern sammeln ca. 30 Minuten lang ihre Einfälle zur Ausgangsfrage, schreiben sie auf ein Plakat und bringen sie ins Plenum mit. Im Plenum werden die Plakate der Kleingruppen nebeneinander gehängt, vorgelesen, erläutert und ausgewertet z.B. nach folgenden Fragen:

- Welche Äußerungen lassen sich zusammenfassen?
- Welche Äußerungen widersprechen einander?
- Welche Äußerungen weisen auf die Notwendigkeit weiterer theoretischer Klärung hin?

Weitere Verarbeitungsmöglichkeiten:

- Die Gruppe führt eine Gewichtung der gesammelten Punkte durch, indem jeder Teilnehmer mit einem Filzstift einen Strich hinter die Äußerung macht, die ihn als Lernwunsch für die nächste Zeit besonders interessieren.
- Jeder Teilnehmer macht seine persönliche Lerndiagnose, indem er von den gesammelten Äußerungen drei auswählt, die Verhaltensweisen ansprechen, die er bereits zu seiner Zufriedenheit realisieren kann, drei weitere, die er gar nicht oder kaum realisieren kann und gern erlernen möchte und nochmals drei, die er gern theoretisch bearbeiten möchte.

Entscheidend an dieser Unterrichtseinheit ist die Umkehrung der Ausgangsfrage im Verlauf der Auswertung der Plakate der Kleingruppen: Wenn ich möchte, daß jemand so und so mit mir spricht, dem ich mich anvertrauen könnte, was heißt das für mein Verhalten, wenn ich möchte, daß sich mir ein anderer anvertraut? Die Struktur dieser Ausgangsfrage läßt sich auch auf andere Gesprächsformen und Gesprächssituationen übertragen, z.B.: Wie sollte sich ein Lehrer verhalten, bei dem ich gerne lernen würde?

2. Zeitbedarf: Höchstens 30 Minuten für die Kleingruppen, anschließend ca. 60 Minuten für die Auswertung.

3. Lernziele:

- Lernziele für eigenes Gesprächsverhalten formulieren
- Den Umkehrschluß von "Erwartungen an andere" auf "Erwartungen an mich selbst" vollziehen.
- Verschiedene Ansichten über günstiges Gesprächsverhalten wahrnehmen und dadurch die Frage nach wirklich hilfreichen Verhalten problematisieren.
- Das eigene Gesprächsverhalten selbst einschätzen und reflektieren.

4. Einsatzzeit: Nicht sofort zu Beginn der Phase, sondern erst nach einigen Anfangsübungen.

Baustein Nr. 7: "Gefühlskartei"

1. Vorgehen: Die Teilnehmer werden in kleine Gruppen aufgeteilt; jede Gruppe bekommt einen Stapel mit Karteikarten, auf denen Verben, die Gefühle ausdrücken, stehen; auf jeder Karte steht ein Verb wie z.B. "sich ärgern"; "stolz sein"; usw. Ein Teilnehmer zieht ein Kärtchen und bildet mit dem anderen darauf stehenden Verb einen Satz in der Ich-Form; die anderen Teilnehmer schreiben drei Reaktionen zu dem mündlich geäußerten Satz, bei dem sie das angesprochene Gefühl jeweils verschieden verbalisieren sollen. Wer zuerst fertig ist, sagt "stopp" und liest seine drei Versionen vor. Die anderen Teilnehmer ergänzen. Wer zuerst stopp gesagt hat, nimmt die nächste Karte.

2. Zeitbedarf 30- 45 Minuten

3. Lernziele

- Gefühle zunächst in schriftlicher Form verbalisieren

4. Einsatzzeit: Wenn der Kursgruppe die Bedeutung der Gefühle des Gesprächspartners klar geworden ist.

(Die Bausteine 8 und 9 modifizieren den Baustein 7 hinsichtlich der Fähigkeit, Gefühle mündlich zu formulieren und Gefühle bei anderen Gruppenmitgliedern wahrnehmen und verstehen zu können.)

Baustein Nr. 10 "Beratungsübung im Rollenspiel"

1. Vorgehen:

Ein Teilnehmer stellt sich als Klient zur Verfügung, ein anderer als Berater. Entscheidend: Der "Klient" wählt ein wirklich echtes Problem aus. Dabei ist nicht entscheidend, daß dieses Problem besonders belastend sein muß, sondern nur, daß es echt empfunden ist, so daß der Teilnehmer in der Klientenrolle bei der Auswertung echtes Feedback dazu geben kann, wie die Äußerungen des Beraters auf ihn gewirkt haben.

2. Zeitbedarf:

Mindestens 60 Minuten

3. Lernziele:

Ein echtes Beratungsgespräch üben

4. Einsatzzeit:

Jederzeit nach dem zweiten Drittel der Phase

Phase I Vorbeugen wovor?

didakt. Kommentar	allgemein. Lernziele	Inhalte	Method. Hinweise	Grundbildungsfunktion
In der Einstiegsphase sollen die Schüler mit Erscheinungsformen von Behinderungen konfrontiert werden, die sie als Folge unterlassener oder unzureichender Zuwendung von Menschen auf den Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß von anderen Menschen kennen lernen. Die Erscheinungsbilder von Behinderungen werden so mit zum Negativbild unterlassener Vorbeugung und zwar in unterschiedlichen Bereichen: im kognitiv-psychisch-sozialen psycho-motorischen. Neben den Gründen von Behinderungen sollen auch deren Auswirkungen auf	-Kennenlernen von Erscheinungsbildern der Behinderung, Schädigung und Störung im kognitiven, psychisch-sozialen und psychomotorischen Bereich -Kennenlernen von Aspekten, die solche Erscheinungsbilder verursachen, beeinflussen, verstärken -Kennenlernen von Auswirkungen und Folgeerscheinungen -Erkenntnis, daß die Begriffe "krank" und "gesund" mit Wertmaßstäben der Umwelt verbunden sind	z.B.: motorische Retardierung, funktionelle Leistungs-schwäche, Koordinationsstörungen, geistige Behinderung, Entwicklungshemmungen, Lernschwächen -Isolationsangst, Aggressionsbildung, Kontaktstörungen	Unterrichtsgespräch als Einstieg, Verfertigung und Interpretation einer Collage zum Thema: Behinderung Hospitation	Durch die Frage nach dem Verständnis von "Normalität" wird ein wichtiger Aspekt des beruflichen Selbstverständnisses angesprochen

ten einzelnen unter-
sucht werden. Dabei
werden auch Aspekte
für die Unterscheidung
von "krank" und "ge-
sund" gewonnen.

didakt. Komment.	allgemeine Lernziele	Inhalte	Method. Hinweise	Grundbildungsfsf.
Das zentrale Thema dieser Phase sind soziale Handlungsrollen, die vorbeugende Charakteristika haben und zwar auf eine, die in der Phase I genannten Verhaltensbereiche übergreifenden Weise. Dazu ist besonders das "Spiel" geeignet. Es ist unverzichtbar, das "Spiel" als vorbeugende Handlung nicht nur zu reflektieren, sondern praktisch zu üben. Durch gewinnt diese Phase einen erheblichen berufspropädeutischen Anteil, indem die Schüler mit beruflichen Tätigkeiten bekannt werden. werden ge- werden sollen. In gleicher Weise sollen auch Gespräch und Bewegung als präventive Maßnahmen begriffen werden.	Die Schüler sollen das Spiel, das Gespräch und die Bewegung als vorbeugende Maßnahmen kennenlernen. - Sie lernen, wie Spiele, Gespräche und Bewegungen gestaltet werden können. - Sie erfahren, wie die selbstgestalteten "Handlungsvollzüge" auf ihre Mitschüler wirken	Plan- und Interaktions- spiele, Rollen- und Stegreif- spiele, Bewegungsspiele Analyse der Spieltätigkeiten und ihrer Funktionen, Analyse von Gesprächen Einübung in Gesprächsverhalten, Erarbeitung eines Kriterienkatalogs darüber, welche Faktoren Gespräche stören können, Auswertung der Spiele nach Fragen wie: Wie lief die Spielsituation unterschiedliche Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten zu? Wie ging die Gruppe vor? Welche Lösungsmöglichkeiten (für die präventive Maßnahme) wurden im Spiel aufgezeigt?	Planspiel (Thema aus der aktuellen Situation) Interaktionsspiel (Luftballonspiel, "spots in movement", Pantomime, Maskenspiel etc.) Stegreifspiele: - Bewegungsspiele	Die Vermittlung einer zentralen Qualifikation sozialberuflicher Tätigkeit (Spiel) dient der Berufsorientierung ebenso wie die Einführung in die Akzentuierung. Die praktische Umsetzung von theoretischen Einsichten dient neben der Wahrung des Zusammenhanges von Theorie und Praxis der Einübung in kooperative Handlungs- muster als ein das soziale Leben kennzeichnendes Identitäts- spiel wie auch das (anfängliche) sprachliche Verhalten der sozialberuflich Tätigen als Teil ihrer spezifischen Berufssprache thematisiert.

Diakt. Komment.	allgemeine Lernziele	Inhalte	Method. Hinweise	Grundsatzgedenken
iese dritte Phase ist in erster Linie berufskundlich ausgerichtet. Sie beschäftigt sich damit, in welchen Feldern die halberuflich Tätigen der Akzentuierung "Freizeit" tätig werden. Dabei kommen den Schil- und Qualifikations- zikmale dieses Tätigkeitsfeldes vorzustellen. Um die Interdependenz zwischen den Berufen der drei Akzentuierungen zu betonen, stellt diese Phase auch besonders Jarauf ab, den Schülern bewußt zu machen, daß die Berufe in dieser Akzentuierung nicht nur mit präventiven Aufgaben betraut sind.	Die Schüler sollen die Qualifikations- und Tätigkeitsmerkmale und Einsatzorte des Tätigkeitsfeldes "Freizeit und Sport" kennenlernen. - Sie lernen das Berufsspektrum kennen, - Sie werden mit einem oder mehreren Berufsbildern vertraut gemacht. - Sie sollen anhand der zuvor erworbenen Kenntnisse über das Tätigkeitsfeld ihre eigenen, praktisch durchgeführten präventiven Handlungen relativieren können. - Sie können die Berufschancen und -risiken einschätzen.	realisierte Themen aus der Phase II freizeitbezogene Tätigkeiten: (planen, Unterhalten, Bilden) Institutionen präventiven Handelns: z.B. Spielplatz, HOT, Altenzentren; Volkshochschulen, Freizeitsparks, Sportstätten etc. - Berufe in dem Tätigkeitsfeld "Freizeit und Sport" - Arbeitssituationen - Einstellungsbedingungen etc.	Ein zu Anfang des Kurses an alle Teilnehmer erteilter Arbeitsauftrag: Wer arbeitet im Rahmen von "Freizeit und Sport, was wird dort getan?" wird abgerufen. - Diskursionen und Hospitationen - Befragung von Praktikern - Bearbeitung von Auszügen aus Praxisberichten etc.	Die Phase III ist charakteristisch für die Phase der Berufswahl bzw. der Orientierung, durch die Analyse der entsprechenden Institutionen werden die Rollenwartungen ausgesprochen. Die Präventivierung des präventiven Akzents der beruflichen Tätigkeit in diesem Feld dient der Förderung der Kooperationsfähigkeit (Kooperation)

Didakt. Kommentar	Allgemeine Lernziele	Inhalte	Method. Hinweise	Grundbildungsgg.
Der berufskundliche Teil der Phase III wird hier - aber unter einem anderen Aspekt - fortgesetzt: Der Lernort Schule wird verlassen, damit die Schüler an den Orten präventiver Tätigkeit die Tätigkeitsmerkmale, Handlungen etc. beobachten können. Dabei ist es besonders wichtig, daß die Schüler in ihrem Beobachtungsauftrag darauf achten, wie die Klienten auf Maßnahmen der sozialberuflich Tätigen reagieren.	Die Schüler nehmen die Wünsche und Reaktionen der Klienten wahr. Sie treten mit den Klienten durch Spiel, Gespräch etc. in Kontakt. Die Schüler erkunden die Erwartungen der Klienten Sie beobachten deren Reaktionen.	Die Inhalte des Beobachtungsauftrages bestimmen sich je nach den konkreten Praxisstellen		

Kurs III Phase V: "Was sind die Intentionen präventiven Handelns?" (Auswertung des Praktikums)

didakt. Kommentar	allgemeine Lernziele	Inhalte	Method. Hinweise	Grundbildungsfs.
Nicht nur die individuellen Wünschen und Erwartungen der Klienten bestimmen das Handeln sozialberuflich Tätiger im präventiven Bereich, sondern auch manifeste Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen. Die Analyse und Kritik dieser Erwartungen und Interessen stehen deshalb auch im Mittelpunkt der Auswertungsphase; die Schüler werden in ihr für die Kontextbedingungen des zuvor von ihnen betrachteten Handelns sensibilisiert.	- Die Schüler erkennen aktuelle Trends im Sozialfeld "Freizeit und Sport", ihre Bedeutung für präventive Maßnahmen. - Die Schüler lernen Gründe für die wachsende Notwendigkeit vorbeugender Maßnahmen. - Sie kennen Ursachen und Bedingungen für Förderung und Vernachlässigung präventiver Maßnahmen	- Daten aus den Beobachtungsbögen - Programme, Erklärungen, Satzungen und Verbänden (z.B. DSB) Organisationen (z.B. dt. Gesellschaft für Freizeit) usw. - Auswahl von Fallbeispielen zur Organisation von HOT, Freizeitparks etc. - Unterlagen zur Kostenexplosion im Gesundheitswesen, - Kosten für rehabilitative Maßnahmen etc.	Auswertung der Phase IV in Gruppen Lehrervortrag zu einem exemplarischen Sozialbereich z.B. Freizeit	Die Reflexion über die berufliche Rolle wird in dieser Phase auf den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext präventiver Maßnahmen gelenkt. Sie orientiert sich damit sowohl an der Vermittlung der Fähigkeit zur Berufswahl beruflicher Identität

Der Auszug aus dem Text des dritten Grundbildungskurs-es verdeutlicht den dort angestrebten berufskundlichen Aspekt. In der hier angesprochenen Phase drei soll nämlich das besondere Merkmal der Berufe im Berufsfeld "Freizeit und Sport" thematisiert werden. Die Funktion, die diese Phase hat, ist demnach in der Vorbereitung bzw. Kontrolle der Berufswahl zu sehen. Darüberhinaus beschäftigt sich die Phase auch mit der Rolle der Sozialberufe im Feld "Freizeit und Sport" gegenüber den anderen Tätigkeitsfeldern im sozialen Bereich (vgl. zum ganzen Kurs, Naul et al. 1977).

Phase III: Wer beugt vor?

... Ziel dieser Phase ist demnach, die Schüler über das soziale Tätigkeitsfeld von Berufen der Akzentuierung "Freizeit und Sport" zu informieren. Das Kennenlernen des Tätigkeitsfeldes soll das Berufsspektrum inklusive der Arbeitsmarktsituation umfassen und speziell anhand einiger Berufe bzw. Schwerpunktprofile erläutert werden. Bei der Vorstellung eines oder mehrerer Berufsbilder wird es darauf ankommen, den Schülern das Spektrum der Tätigkeits- und Qualifikationsmerkmale der Berufe nahezubringen. Denn es darf nicht bei den Schülern der Eindruck entstehen, die im Feld "Freizeit und Sport" professionell tätigen Personen hätten lediglich vorbeugende Maßnahmen als Aufgabenstellung. Vielmehr soll in einem ersten Schritt ein realistisches Berufsbild vermittelt werden, das z.B. nicht allein die Anleitung zum Spiel u.ä. den Alltag solcher Sozialdienste ausmacht. Diese Phase verfolgt demnach folgende Lernziele:

- Die in den Phasen zuvor von den Schülern selbst durchgeführten Übungen (Gespräch, Spiel, Bewegung) sollen den Schülern als Merkmale einer späteren beruflichen Tätigkeit im Feld "Freizeit und Sport" dargelegt werden.

- Die Schüler sollen das Berufsspektrum eines Tätigkeitsfeldes "Freizeit und Sport" kennenlernen.

- Die Schüler sollen in Kenntnis der Tätigkeitsmerkmale und -anforderungen die erfahrenen und selbst durchgeführten präventiven Maßnahmen relativieren und einschätzen können.

- Die Schüler sollen die zukünftigen Berufsrisiken und -aussichten kennenlernen.

Bezogen auf die Zielsetzung sollen folgende Inhalte gewählt werden:

1. Realisierte Themen aus der Phase II (Gespräch, Spiel, Bewegung).
2. Freizeitbezogene Tätigkeitsfelder (Spektrum)

- Administrative, organisatorische, planerische und wissenschaftliche Aufgaben
- unterhaltungs- und vergnügungs- und konsumorientierte Aufgaben,
- gesundheitsbezogene, soziale, bildnerische und erzieherische Aufgaben.

3. Orte mit gesundheitsbezogenen, sozialen, bildnerischen und erzieherischen Aufgabenstellungen (Spektrum)

- Einrichtungen für Kinder: Spielplätze, Kinderheime, Ferienlager usw.
- Einrichtungen für Jugendliche: Jugendfreizeitstätten, Jugendclubs etc.
- Einrichtungen für Alte: Altenheime, Altenclubs etc.
- Einrichtungen für Jugend- und Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Familienbildungsstätten etc.
- Allgemeine Freizeiteinrichtungen: Freizeitparks, Gemeinschaftshäuser etc.
- Sporteinrichtungen: Sportstätten, Sportvereine etc.
- Einrichtungen für Urlaub und Reise: Ferientenzentren, Reiseleitung etc.
- Einrichtungen für Rehabilitation: Krankenhäuser, Kurheime etc.
- Geschlossene Anstalten, z.B. Strafvollzug
- Kirchliche Einrichtungen z.B. Jugendbetreuung
- Kulturelle Einrichtungen: Kommunikationszentren.

4. Berufe in diesen Tätigkeitsfeldern und -orten

- Sozialarbeiter,
- Sozialpädagoge,
- Sportlehrer,
- Freizeitberater,
- Erzieher,
- Freizeitpädagoge,
- Sportlehrer im Freizeitbereich,
- Ferienhelfer,
- Ferienanimateur,
- Reiseleiter,
- Skilehrer, Reitlehrer etc.

5. Einstellungsbedingungen, Arbeitsmarktsituation, Berufsperspektiven von den zur Wahl stehenden Bildungsgängen.

Methodische Hinweise

Der zu Beginn des Kurses (Anfangsphase I) den Schülern erteilte Arbeitsauftrag, Daten zu den Fragen "Welche Personen arbeiten wo im Rahmen von Freizeit und Sport und was machen sie da?" aus ihrem Lebensbereich zu sammeln, wird abgerufen.

Die Daten können zunächst anhand der vorliegenden Informationen gemäß den drei Spalten: Tätigkeitsfelder/Berufe/ Tätigkeitsinhalte systematisiert werden. Ergänzt und erweitert werden könnten die Daten der Schüler

durch Rückgriffe auf die Rubrik "Inhalte" dieser Phase. Es ist aber auch möglich, die noch unstrukturierten Daten mit Textauszügen und Materialien wie sie Opaschowski, Nahrstedt oder das Bundesministerium für Jugend, Gesundheit und Familie vorgelegt haben (vgl. näher: Anhang), zu konfrontieren.

Mit dem ersten Schritt soll das Berufsspektrum und die Einsatzorte den Schülern nahegebracht werden. Als weiterer Schritt in dieser Phase ist zu empfehlen, bestimmte Berufe bzw. Schwerpunktprofile zur genaueren Analyse und Befragung heranzuziehen. Dabei wären vor allem solche Berufsbilder auszuwählen, deren entsprechende Schwerpunktprofile in der betreffenden Region auch tatsächlich angeboten werden. Hinzu können die "Blätter zur Berufskunde" aber insbesondere die kritischen Bedingungsanalysen, die zu den Berufen Freizeitsportlehrer und Freizeitberater gemacht worden sind, genommen werden.

Zu empfehlen sind auch Auszüge aus Praktikumsberichten oder die in der Phase II gesammelten Eindrücke vom Ausflug in den Ferienpark. Anhand solcher Protokolle, Berichte, Erzählungen usw. können die Merkmale präventiver Maßnahmen relativiert werden. D.h. der berufliche Alltag ist darauf zu überprüfen, inwieweit nicht auch andere als präventive Handlungen sein Geschehen bestimmen.

Ebenso muß mit diesem Schritt den Schülern deutlich werden, welche Berufschancen sie in Aussicht haben bzw. welche Risiken sie in Kauf nehmen, wenn sie sich für einen Arbeitsplatz im Bereich Freizeit und Sport entscheiden.

Kurs IV : Historische und systematische Aspekte der Berufsrolle und -kompetenz

Phase I : Knappe Schilderung und Illustration einer Situation der "Hilfebedürftigkeit" (Obdachlosen-siedlung)

Didakt. Kommentar	allg. Lernziele	Inhalte	method. Hinweise	Grundbildungsge- tungen
In dem die Akzentu- ierungen überrei- fendem Kurs wird ein Einstieg gewählt, in dem eine Thematik angesprochen wird, die alle drei Tätig- keitsbereiche glei- chermaßen betrifft. Am Beispiel der Ob- dachlosigkeit soll gefragt werden, wer sich mit sozialer Not befasst und wer von ihr angesprochen wird.	Die Schüler sollen an- hand des Obdachlosen- problems die soziale Verantwortung und Be- teiligung der verschiede- nen Instanzen erken- nen. -Sie sollen die wechselseitige Abhängigkeit der Erwartungen und Meinungen der Betrof- fenen und der in diesen Bereich Handelnden dif- ferenzieren können. -Sie sollen die für die- sen Bereich notwendigen Qualifikationen beruf- lichen Handelns erken- nen. -Die Schüler sollen für die Differenz zwischen den konkreten Erfor- dernissen des Berufes und den Lerngegenstän- den der Schule sensi- bilisiert werden.	Film: "Obdachlose - gibt es die?" Text: "Warum weinst du dann nachts immer im Bett?"	Einsatz eines Schüler- arbeitsbogens	Der Kurs insge- samt zielt u.a. auf die Betö- nung der Koope- rationsnotwendig- keit ab Diese Phase spe- ziell versucht über das Thema der Obdachlosigkeit ein exemplari- sches alle Beru- fe gleichermä- tangierendes The- ma aufzugreifen. Indem sie das Wechselspiel von Klientenperspek- ve und Ansprüchen der Träger sozial- er Einrichtungen ansatzweise an- spricht, betei- sie auf eine zen- trale Frage der Definition so- zialer Identität Identität vor.

Didakt. Kommentar	allg. Lernziele	Inhalte	methodische Hinweise	Grundbildungs-
Die Phase II fragt nach den Motiven, aus denen Menschen soziale Berufe wählen. Hierfür werden die Einflussfaktoren bei der Berufswahl exemplarisch an der Entscheidung für bestimmte soziale Berufe aufgezeigt. Aus den vielfältigen subjektiven und sozialen Faktoren, die die Berufswahl beeinflussen können, soll die Entscheidung für einen sozialen Beruf, bezogen auf die traditionelle (weibliche) Geschlechtsrolle hervorgehoben werden.	Die Schüler unterscheiden zwischen den subjektiven und objektiven Einflussfaktoren der Berufswahl. Die Schüler überprüfen ihre eigenen Erwartungen an einen Sozialberuf. Sie unterscheiden zwischen "beschönnten" Aussagen zum Sozialberuf in Informationsbroschüren und sachlich richtigen Informationen.	"Der Fall Tina" (Beobachtungen zum Berufswahlverhalten einer Schülerin) Materialien zur Berufswahl (STEP, Beruf aktuell etc.) "Rolle und Kompetenz" als Begriffe Texte zur Geschlechtsrolle und Sozialberuf	Arbeitsbögen Klassengespräch zur Erarbeitung der Texte	Der Aufbau und Inhalt dieser Phase lassen sich vor allem in folgenden Grundbildungsfunktionen zuordnen: Vermittlung von Berufswahlorientierung bzw. Überprüfung der Berufswahl Thematizierung der (sozialen) beruflichen Identität

Didakt. Kommentar	allg. Lernziele	Inhalte	methodische Hinweise	Funktionen Grundbildungs-
Das Verhältnis zwischen den sozialberuflich Tätigen und ihren Klienten bestimmt entscheidend die Situation am Arbeitsplatz. Unter dem Aspekt der Berufswahl stellt die Phase die Frage, inwieweit die Vorstellungen der Schüler über dieses Verhältnis ihre Berufswahl bestimmt haben. Weiter wird gefragt, wer, welche Personen und Institutionen dieses Verhältnis definieren. Schließlich sind zwei Kontroversfiguren in der Vorstellung über dieses Verhältnis zu thematisieren: das romantisch-idealistische vs. das kritisch-realistische Bild.	Die Schüler erkennen, welche Wichtigkeit ihr Bild von den Adressaten für ihre Berufswahl hat. Sie erkennen, daß ihr eigenes Bild von anderen Menschen, Institutionen geprägt wird. Sie sollen versuchen, sich im Spannungsverhältnis idealistischer (Wunsch)Vorstellungen und kritisch-realistischer Schilderung zu orientieren. Sie sollen erkennen, daß erst die eigene Erfahrung ein Bild über das tatsächlich empfundene Verhältnis vermitteln kann.	Thema/ Isolationsangst als Bestimmungsfaktor des Verhältnisses von sozialberuflich Tätigen und ihren Klienten (Text) idealistische und realistische Schilderungen aus der beruflichen Praxis	Plenumsarbeit Arbeitsbögen	Berufswahlüberprüfung Reflexion beruflicher Erwartungen (Identität)

Didakt. Kommentar	allg. Lernziele	Inhalte	methodische Hinweise	Funktionen Grundbildungs-
Diese Phase nimmt das Leitthema der Phase III wieder auf und vertieft es als "Anspruch und Wirklichkeit sozial-beruflicher Tätigkeit. Diese Thematik wird insbesondere auf die Fragen zugespielt: -Wird den Bedürfnissen der Klienten entsprochen? -Ist die Kompetenz der sozialberuflich tätigen dafür hinreichend ausgebildet? «Inwieweit schränkt das jeweilige Selbstverständnis der Interaktionspartner ein mögliches herrschaftsfreies Verhältnis ein? Zur Beantwortung dieser Fragen können unterschiedliche Maßstäbe herangezogen werden:	Die Schüler erkennen, daß die Reflexion von Interaktion auf vielfältige Weise möglich ist. Die Schüler erkennen, daß die Reflexion von Interaktion die Rollengestaltung beeinflussen kann. Sie erkennen, daß unter bestimmten Bedingungen die Aufrechterhaltung einer rollengemäßen Interaktion unsinnig wäre. Sie erkennen, daß die Gestaltung von (beruflichen) Rollen von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird.	Materialien zum Lehrberuf fiktive Texte dazu	arbeitsteilige Gruppenarbeit Plenumsdiskussion Einzelarbeit	Berufswahlkontrolle Reflexion beruflicher Fremderwartungen (Identität)

-eine "Ideologie" der Hilfsbedürftigkeit				
-eine Verabsolutierung der Bedürfnisse der Klienten				
-die zunehmende Autonomie der Klienten				

Didakt. Kommentar	allg. Lernziele	Inhalte	methodische Hinweise	funktionaler Grundbildung
Die in der Phase zuvor lautgewordene Kritik am Selbstverständnis von Sozialberufen soll hier erweitert werden. Die Frage richtung wird dabei auf die Widerstände einer sozialberuflichen Praxis, kommen sie nun aus einer konkreten Situation heraus oder werden sie von außen herangebracht, gelenkt. Nicht nur die eher pragmatischen Umstände (zu wenig Geld, Zeit etc.) sollen zur Sprache kommen, sondern auch die Widerstände, die durch die Trägerinstitutionen selbst geschaffen werden. Als Ansatzpunkt kann die Hypothese dienen, daß wir heute bereits ein viel zu hohes Maß an sozialen Diensten realisiert haben und daß soziale Dienste u.U.	Die Schüler unterscheiden den zwischen Schwierigkeiten in der engeren Praxis und den institutionell bedingten. Sie erkennen, daß die Veränderung des institutionellen Rahmens ggf. die eigenen Zielvorstellungen erst realisierbar macht. Sie erkennen die historischen Bedingungen und Wandlungen von Sozialberufen.	Kritische Texte zum System sozialer Dienstleistungen (Illich, Henry, Dennis) Fallbeispiele im historischen Wandel	Textinterpretation im Plenum	Relativierung der eigenen Berufsrolle Kritik der (institutionalisierten) Fremderwartungen berufliche Identität

nicht Leiden mindern
sondern es erst schaffen.

Die Kritik darf aber
nicht total sein, was
sie ehrlicherweise
auch nicht sein kann,
sondern sollte zu
ihrer eigenen Bejahung
führen die Frage
nach der literarischen
Entwicklung des aus-
differenzierten Sys-
tems sozialer Dien-
ste stellen. Vor-
 allem kann die Orga-
nisation sozialer Be-
rufe als Folge sich
entwickelnder gesell-
schaftlicher Verhältnisse
gesehen werden.

Der vierte Kurs befaßt sich, wie aus der Übersicht hervorgeht, ~~erhebend~~ mit dem Selbstverständnis sozialer Berufe. Dieses wird nicht unwesentlich durch das Verhältnis von sozialberuflich Tätigen und den Klienten geprägt. Die Frage danach bestimmt deshalb auch die gesamte dritte Phase des Kurses. ~~Inden~~ so gefragt wird, soll der Schüler sich nicht nur mit der Berufswahl auseinandersetzen, sondern ebenso über die kritische Reflexion und Selbstreflexion seine berufliche Identität bestimmen. Dies gilt vor allem auch für die Thematisierung der Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit in den sozialen Berufen. (vgl. zum ganzen Kurs: Gruschka et al. 1977)

Phase III

Hypothesen zum Verhältnis von sozialberuflich Tätigen und ihren Adressaten

1. Leitfrage

Nachdem nun Gründe der Berufswahl erörtert sind, das Problem der geschlechtsspezifischen Sozialisation und Berufswahl intensiver erörtert worden ist, schlagen wir nun vor, einen entscheidenden Schritt in die Richtung der Eingrenzung unseres Themas zu gehen. Als ein erarbeitetes und zu unterstellendes Motiv bei der Berufswahl gilt die Vorstellung vom Arbeitsplatz. Der Arbeitsplatz ist zwar einerseits durch die Rahmenbedingungen gekennzeichnet, in erster Linie können wir aber davon ausgehen, daß das Klientel des sozialberuflich Tätigen eine entscheidende Rolle bei der Berufswahl spielt. In dieser Phase wollen wir uns dem Interaktionsverhältnis von sozialberuflich Tätigem und ihren Adressaten nähern. Wir werden das gleiche Thema in der Phase V (Differenzen zwischen Berufsmotiven und beruflicher Wirklichkeit) noch einmal aufnehmen. Während wir jedoch hier stärker phänomenologisch beschreiben wollen

- wie das Verhältnis von Berufswahl und Antizipation des Interaktionsverhältnisses zwischen sozialberuflich Tätigen und ihren Adressaten aussieht,
- wir in einem zweiten Schritt danach fragen wollen, wer alles eine Vorstellung von diesem Interaktionsverhältnis haben kann.
- und wir schließlich zwei kontroverse Interpretationen dieses Interaktionsverhältnisses (romantisch - idealistisch vs. kritisch - realistisch) diskutieren wollen,

soll in der Phase V stärker das Normenproblem der Interaktion sowie die Widerstände und Defizite angesprochen werden. Die Phase III bildet somit

ein Zwischenglied zwischen dem Ansatz über die Motive der Berufswahl und der stärker praxisorientierten Explorationsphase.

2. Allgemeine Lernziele

- Der Schüler soll erkennen, welche Wichtigkeit sein Bild vom Adressaten für eine Berufswahl hat.
- Der Schüler soll unterscheiden können, daß das Bild vom Interaktionsverhältnis zwischen sozialberuflich Tätigen und ihren Adressaten nicht nur durch die eigenen Motive, sondern umfassend durch verschiedene Gruppen definiert ist.
- Der Schüler soll erkennen, daß es nicht immer leicht ist, zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu unterscheiden: er soll die vielleicht gut gemeinte idealisierte Vorstellung vom Interaktionsverhältnis kennen, diese mit kritisch - realistischen Schilderungen konfrontieren lernen und versuchen, sich in diesem Spannungsverhältnis selbst zu orientieren.
- Der Schüler soll erkennen, daß subjektive Erfahrungen zwar sehr realistisch sein können, daß er jedoch selbst konkrete Erfahrungen aus der Praxis des Interaktionsverhältnisse sammeln muß, wenn er sich selbst in ihm später definieren will.

3. Materialien/Inhalte/Methoden

Die Phase III soll stark durch Schülerarbeit und Diskussion gekennzeichnet sein.

Als Einstieg empfehlen wir Ausschnitte aus dem Buch von H. E. Richter: Flüchten oder Standhalten. In einem Abschnitt dieses Buches reflektiert der Psychoanalytiker Richter über das Thema: "Wer eine soziale Tätigkeit will, sucht Kommunikation und Vervollständigung seiner selbst", und er listet einige Phänomene auf, die als inhaltliche Füllung und Präzision des Faktors "Arbeitsplatzbezogenheit bei der Berufswahl geeignet sein dürften.

Für die Frage danach, wie sich die Vorstellung des Interaktionsverhältnisses konstituieren kann, schlagen wir vor, anhand eines Schülerbogens (vgl. Anhang) aufzulisten, wer eine Vorstellung vom Interaktionsverhältnis hat, mit welchen Interessen die Vorstellung vorgetragen wird, welche Auswirkung diese Vorstellung auf das eigene Urteil hat. Zur Unterscheidung zwischen den beiden oben genannten Positionen (idealistisch vs. realistisch) schlagen wir zwei Texte vor. Der erste Text (vgl. Anhang, M III, 2) stellt die Erzieherwirklichkeit idealistisch bzw. ideologisch dar, während der Text des Sozialpädagogen Martin Bonheffer (M III, 3) kritisch darüber nachdenkt, welche Möglichkeiten ein Sozialpädagoge

eigentlich hat, auf den Klienten einzugehen. Während der Text von Martin Bonhoeffer eher mit Vorstellungen von Wissenschaftlern, Psychologen, sozial beruflich Tätigen korrespondiert, kann beim Trivialtext davon ausgegangen werden, daß er eher mit den Vorstellungen von Berufsanfängern aber vielleicht auch der Eltern übereinstimmt.

Im kritischen Vergleich beider Texte sollte im Schülergespräch die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, mit welchen Bezugspunkten hier über das Interaktionsverhältnis geurteilt wird. Das heißt, wie kritisch, wie realistisch, aus welcher Sicht wird geurteilt; handelt es sich um deskriptive, um normative, um erfundene Konstruktionen etc.

Bei der Realitätsprüfung über das geschilderte Selbstverständnis sollte schließlich die angestrebte Pointe dieser Phase erreicht werden, D.h. die Schüler sollen die Frage aufwerfen, ob sie nicht selbst einmal überprüfen sollten, wie sich bei ihnen die Sicht des Interaktionsverhältnisses darstellt?

17 ACHTENHAGEN, F. / MEYER, H. (1971)

Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung

in: ACHTENHAGEN / MEYER, 1971, S. 193 ff

ACHTENHAGEN, F. / MEYER, H. (Hrsg.) (1971)

Curriculumrevision Möglichkeiten und Grenzen
München, 1971

ADORNO, TH.W. u.a. (1970)

Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie
Neuwied und Berlin 1970

ALBERT, H. (1971)

Konstruktivismus oder Realismus? Bemerkungen zu
Holzkamps dialektischer Überwindung der modernen
Wissenschaftslehre

in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2(1971), S. 44 ff

APEL, K.O. (Hrsg.) (1976)

Sprachpragmatik und Sprachphilosophie
Ffm. 1976

ARBEITSGEMEINSCHAFT FORTBILDUNG DER "KINDERGÄRTLEIN"
Berlin (1976)

Erzieherinnen - Professionalisierung oder

Entfremdung - Arbeiter?

in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2(1971), S. 44 ff

ARBEITSGRUPPE "KINDERGÄRTLEIN" (1976)

Der Praxisprozess

München, Berlin usw., 1976

ARBEITSGRUPPE 1 (1976)

333 "Soziale Fälle"

Eine Auseinandersetzung mit Anspruch und Wirklichkeit
der Sozialarbeit am Beispiel eines Projektes
in der Familienfürsorge

Freiburg im Breisgau, 1976

ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG 1975

Curriculum "Soziales Lernen": Zur Organisation und
äußeren Gestaltung dialektischer Einheiten
Münch. 1976

ARBEITSKREIS KRITISCHER SOZIALARBEITER (1975)

Was die Sozialarbeiter hindert, die Interessen der Klienten zu vertreten?

in: HOLLSTEIN et al. 1975, S. 226 ff

ARNETH, G./GERSTMAYER, G./WENDT, B. (1977)

Typen und Stufen der Integration beruflicher und allgemeiner Bildungsgänge

in: DAUERHAUER/KLUGE, 1977, S. 188 ff

ASSIG, H./SCHLAACK, G./TREFZ-WINTER, E./ZINSEL, E. (1976)

Die Entwicklung des Schwerpunktprofils

"Sozial- und Milieupädagogie". Ein Zwischenbericht einer Untergruppe der UFG Erziehungswissenschaft unveröff. Ms. Düsseldorf, 1976

AUTORENKOLLEKTIV (1973)

Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger

Ffm. 1973

AUTORENKOLLEKTIV (1974)

Der Vergesellschaftungsprozess der beruflichen Bildung

Berlin 1974

BAETHGE, M. (1974)

Bildungsreform und gesellschaftliche Arbeitsplatzstruktur

in: CRUSIUS et al., S. 125 ff

BAETHGE, M./GERSTENBERG, F./KERN, H./SCHUMANN, M./STEIN, H.W.

Produktion und Qualifikation

Göttingen 1973

BAETHGE, M./GERSTENBERG, F./KERN, H./SCHUMANN, M./STEIN, H.W.,

WIEMANN, E. (1974)

Produktion und Qualifikation

Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System beruflicher Bildung

Hannover 1974

BAETHGE, M./SCHUMANN, M. (1973)

Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit

in: Neue Sammlung, 1973, S. 142 ff

BAHR, H.E. (1974)

Religion

in: WULF, 1974, S. 491 ff

BARABAS, F./BLANKE, TH./SACHSE, CH./ETASCHKEIT, U. (Hrsg.)
Jahrbuch der Sozialarbeit 1976
Analyser, Bericht, Materialien
Reinbek 1977

BARTLETT, H.M. (1976)
Grundlagen beruflicher Sozialarbeit
Freiburg im Breisgau 1976

BAV (1972)
Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung
Bonn 1972

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND
KULTUS (Hrsg.) (1972)
Schulreform in Bayern
Band 2: Kollegstufe am Gymnasium
München 1972

BECK, J./CLEMENZ, M./HEINISCH, F./JOUHY, E./MARKERT, W./
MÜLLER, H./PRESSEL, A. (1970)
Erziehung in der Klassengesellschaft
München 1970

BECKER, E./JUNGBLUTH, G. (1972)
Strategien der Bildungsproduktion
Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-
Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer
Qualifikationsplanung
Stg. 1972

BEHR, K. (1975)
Projektorientierter Unterricht
Das Ende der Fachdidaktik Deutsch
in: bte, 2/1975, S. 39

BEHR, K./GRÖNWOLDT, F./MÜNDEL, E./ROSELER, R./SCHLOTTHAUS, V.
Folgekurs für Deutschlehrer
Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation
Weinheim/Basel 1975

BEINKE, L. (1977)
Das Betriebspraktikum
Bad Heilbrunn 1977

BEINKE, L./MAYER, H./LÄNDER, F.
Einführung in sozialpädagogische Fragestellungen
Kronberg/Ts. 1976

- BERGER, A. (1975)
Sozialklienten oder Anwalt der Betroffenen
in: Kursbuch 40, 1975
- BERNDT, E.B./BRENTZEL, R./LOEWE, W. u.a. (1972)
Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell
Ein Lehrstück zur Bildungspolitik
Reinbek 1972
- BERNHARDT, M./BOTTIGER, M./VAN HOLST, H.D./KACZENSKI, G./
WEIGELT, K.G. (1974)
Soziales Lernen in der Gesamtschule
Eine empirische Studie
München 1974
- BERNSDORF, W. (1972)
Wörterbuch der Soziologie
3.Bde., Ffm. 1972
- BERNSTEIN, B. (1970)
Soziale Strukturen, Sozialisation und Sprachver-
halten, Aufsätze 1958-1970
Amsterdam 1970
- BERNSTEIN, B. (1970)
Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens
in: WEINERT, 1967
- BERNSTEIN, B. (1971)
Sprache und Lernen im Sozialprozess
in: FLITNER/SCHEUERL, 1971, S. 253 ff
- BILGER, H. (1978)
Konflikte in der Sozialarbeit
Weinheim und Basel 1978
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1967a)
Arbeitslehre in der Hauptschule
Esler 1967
- BLANKERTZ, H. (1967b)
Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit
in: ders., 1967a, S. 23 ff
- BLANKERTZ, H. (1969b)
Bildung im Zeitalter der großen Industrie
Hannover 1969
- BLANKERTZ, H. (1969c)
Theorien und Modelle der Didaktik
München 1969
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1970)

- Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung,
Konstruktion
Essen 1971²
- BLANKERTZ, H. (1971b)
Die 'tellung des Unterrichtsmodells
Betriebspraktikum für Schüler innerhalb der Ent-
wicklung einer Didaktik der Arbeitslehre
in: GROTH et al., 1971
- BLANKERTZ, H. (1971)
Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das
Fach "Arbeitslehre"
in ders., 1971, S. 17 ff
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1973a)
Fachdidaktische Curriculumforschung, Struktur-
sätze für Geschichte, Deutsch, Biologie
Essen 1973
- BLANKERTZ, H. (1973b)
Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung
und die Entwicklung von Strukturgittern
in ders., 1973a,
- BLANKERTZ, H. (1974)
Bildung-Bildungstheorie
in: WULF, 1974, S. 65 ff
- BLANKERTZ, H. (1974b)
Zur curricularen Entwicklung von Schwerpunkten
in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S. 18 ff
- BLANKERTZ, H. (1975)
Analyse von Lebenssituationen unter besonderer
Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter
Modelle: Didaktische Strukturgitter
in: FREY, 1975, Bd. II S. 202 ff
- BLANKERTZ, H. (1977)
Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen
das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufs-
schulen
in: DAUßHAUER/KLUGE, 1977, S. 170 ff
- BLANKERTZ, H./BROCKMEYER, R. (1977)
Grundlagen der curricularen Schwerpunktbildung
für die Kollegscheule NW
mimeogr. Skript, Münster 1977
- BLINKERT, B. u.a. (1976)
Berufskrisen in der Sozialarbeit

Eine empirische Untersuchung über Verunsicherung,
Anpassung und Professionalisierung von Sozialarbeitern
Weinheim, Basel 1970

BMFJG (1974)

Mehr Chancen für die Jugend
zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe
Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend,
Familie und Gesundheit
Band 13, Stuttgart, Berlin usw. 1974

BOEHM, U./MENDE, M./RIECKER, P./SCHUCHARDT, W. (1974)
Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula
Hannover 1974

BOHNISCH, L./LOSCH, H. (1973)

Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und
seine institutionelle Determination
in: OTTO, 1973, Bd. II S. 21 ff

BONK, N. (1975)

Anregungen zur Diskussion der UFG Erziehungswissen-
schaft über die "Bedingungsanalyse" in der "Struk-
turvorgabe" der WBK
Grevenbroich, 1975, mimeogr. Skript

BRANDT, G.A. (1974)

Pädagogik und soziale Arbeit
Umriss einer Erziehungslehre aus mehrdimensionaler
Sicht
Neuwied und Berlin 1974

BREYVOGEL, W. (1972)

Die Didaktik der Berliner Schule "kritisiert"
in: b:e, 1972, Heft 6, S. 19 ff

BRUDER u.a. (1976)

Kritik der pädagogischen Psychologie
Reinbek 1976

BRUGELMANN, H. (1972)

Offene Curricula
in: Zeitschrift für Pädagogik, 1972, Heft 1, S. 95 ff

BRUMLIK, M. (1973)

Der symbolische Interaktionismus und seine
pädagogische Bedeutung
Ffm. 1973

BRUNER, J.S. (1970)

Der Prozess der Erziehung

- Dusseldorf 1974
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT (Hrsg.) (1975)
 Schulsozialarbeit - Vorstudien zur wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen. Band 2 der "Schriften zur Schulsozialarbeit"
 Bonn 1975
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (1977)
 Schlüsselwörter zur Berufsbildung
 Weinheim, Basel 1977
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1975)
 Berufsbildungsgesetz-Regierungsentwurf
 Bonn 1975
- BUNTING, K.D./KOCHAN, D.C. (1973)
 Linguistik und Deutschunterricht
 Kronberg/Ts. 1973
- BUTTON, L. (1976)
 Gruppenarbeit mit Jugendlichen
 München 1976
- CHARLTON, M./DAUBER, H./PREUB, O./SCHEILKE, CH. TH. (1975)
 Innovation im Schulalltag
 Arbeitsbuch für Lehrende und Lernende
 Reinbek 1975
- di CHIO, V./GRUSCHKA, A./HEURSEN, G./NAUL, R. (1974)
 Die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung in der Kollegschole
 Münster, mimeogr. Skript, 1978
- CLARK, B.F. (1974)
 Die Abkühlungs-Funktion in der Institutionen höheren Bildung
 in: HURFELMANN, 1974, S. 379 ff
- COHEN, A. (1970)
 Abweichung und Kontrolle
 München 1970
- COMBS, A.W./AVILA, D.L./PURKEY, W.W. (1975)
 Die helfenden Berufe
 Stuttgart 1975
- CRUSIUS, R./LEMPERT, W./WILKE, M. (Hrsg.) (1974)
 Berufsausbildung-Reformpolitik in der Sackgasse?
 Alternativprogramm für eine Strukturreform
 Reinbek 1974

CURRICULUMARBEITSGRUPPE AN DER GESAMTHOCHSCHULE
KASSEL (1973)

STUDIENMODELL für soziale Berufe
Ein Verbund von Theorie und Praxis
Neuwied und Berlin 1973

DAHEIM, H./HEID, H. (1972)

Beruf und Berufserziehung
in: BERNSDORF, 1972, S. 99 ff

DAHMER, I. (1968)

Theorie und Praxis
in: DAHMER/KLAFFKI, 1968, S. 35 ff

DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.) (1968)

Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang
ihrer Epoche-Erich Weniger
Weinheim/Berlin 1968

DAUENHAUER, E./KLUGE, N. (Hrsg.)

Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufs-
bildung
Bad Heilbrunn 1977

DAY, P.R. (1976)

Kommunikation in der Sozialarbeit
Freiburg im Breisgau 1976

DERSCHAU, D.VON (1974)

Die Erzieherausbildung
Bestandaufnahme und Vorschläge zur Reform
München 1974

DERSCHAU, D.VON (1976)

Die Ausbildung der Erzieher für Kindergärten,
Heimerziehung und Jugendarbeit an der Fachschuler
Fachakademien für Sozialpädagogik
Gießen 1976

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970)

Strukturplan für das Bildungswesen
Stuttgart 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970)

Empfehlungen der Bildungskommission
Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen
Stuttgart 1971

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973)

Empfehlungen der Bildungskommission

- Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung:
DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974a)
Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge
Stuttgart 1974
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b,
Empfehlungen der Bildungskommission
Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für
eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem
Lernen
Bonn 1974
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1975)
Die Bildungskommission
Bericht '75: Entwicklungen im Bildungswesen
Stuttgart 1975
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1975) Drucksache 7/4200
Auszug aus dem Bericht über die Lage der Psychiatrie
in der Bundesrepublik Deutschland
-Zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psycho-
somatischen Versorgung der Bevölkerung
Bonn 1975
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1976)
Bericht und Antrag des Ausschusses für Jugend,
Familie und Gesundheit (13.Ausschuß)
Zu dem von der Bundesregierung eingebrachten Entwurf
eines Gesetzes über den Beschäftigungs- und Arbeits-
therapeuten
(Beschäftigungs- und Arbeitstherapeutengesetz
BeArTng - Drucksache 7/3113, Bonn, 1976
- DITTMAR, N. (1973)
Soziolinguistik- Exemplarische und kritische Dar-
stellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung-
Mit kommentierter Bibliographie
Ffm. 1973
- DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.) (1977)
Entwicklung des Ichs
Kronberg 1977
- DREITZEL, H.P. (1972)
Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an
der Gesellschaft
Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens
Stuttgart 1972

- DREITZEL, H.P. (1972b)
Soziale Rolle und politische Emanzipation
in: Das Argument 71, 1972, S. 110 ff
- EHLEICH, K./HOHNHAUSER, J./MÜLLER, F./WICHLE, D. (1971)
Spotkapitalismus-Soziolinguistik-kompensatorische
Spracherziehung
in: Kursbuch 24, Berlin, 1971, S. 33ff
- ERIKSON, E.H. (1970)
Jugend und Krise
Die Psychodynamik im sozialen Wandel
Stuttgart 1970
- ERIKSON, E.H. (1974)
Identität und Lebenszyklus
Drei Aufsätze
Ffm. 1972²
- EWERS, M. (1973)
Zur Begründung und Entwicklung eines Struktur-
gitters der Biologie-Didaktik
in: BLANKERTZ, 1973, S. 155 ff
- FEND, H. (1976)
Schulklima
Soziale Einflüsse in der Schule
Weinheim (1976)
- FINGERHUT, K.H. (1977)
Strukturelle Interpretation und die Tätigkeit des
Rezipienten. Untersuchungen an HEINRICH HEINES
"Das Sklavenschiff"
in: DS, Heft 35, 1977, S. 281 ff
- FINGERLE, K.H./NAUL, R./SCHENK, B. (1978)
Schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegscheule
Problemstellungen und Kostruktionswege-Bilanz und
Perspektive
in: KELL/SCHENK, 1978, im Druck
- FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1971)
Einführung in padagogisches Sehen und Denken
München 1971
- FLITNER, W. (1954)
Grund- und Zeitfragen der Erziehung
Stuttgart 1954
- FLITNER, W. (1961)

Die gymnasiale Oberstufe

Heidelberg

FLITNER, W. (1965)

Grundlegende Geistesbildung

Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grund-
bildung und ihrer kulturellen Basis

Heidelberg 1965

FLITNER, W. (1966)

Die vier Quellen des Volksschulgedankens

Stuttgart 1966⁶

FLITNER, W. (1970)

Hochschulreife und Gymnasium

Heidelberg 1970

FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.) (1961)

Die deutsche Reformpädagogik

Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung

Düsseldorf-München 1961

FLOSSNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, H. (1977)

Theorie: Oberstufe

Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten
gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II

Braunschweig 1977

FOPP=Forschungsprojekt Pädagogikunterricht (1975)

Bericht

Münster 1975

FORD, G.W./PUGNO, L. (Hrsg.) (1972)

Wissensstruktur und Curriculum

Düsseldorf 1972

FRANZKE, R. (1974)

Sekundarstufe II und Berufsausbildung- zum Verhältnis
von Berufsausbildungs- und Oberstufenreform

in: CRUSIUS et al., 1974, S. 50 ff

FREY, K. (Hrsg.)

Curriculumhandbuch

3 Bde. München 1975

FRIESE, U./OSTERMANN, H./QUERFURTH, TH. (1977)

Das Kindernaus e.v. in der Schokoladenfabrik in

Hamburg: Selbstorganisation oder Institutionali-
sierung

in: BARABAS et al., 1977, S. 46 ff

FRITZ, U. (1977)

Methoden des sozialen Lernens

München 1977

FURTH, P. (1971)

Nachtragliche Warnung vor dem Rollenbegriff
in: Das Argument 66, 1971, S. 494 ff

GEIBLER, H. (Hrsg.) (1978)

Unterrichtsplanung

Zwischen Theorie und Planung

Stuttgart 1978, im Druck

GEIBLER, KH.A. (1974)

Berufserziehung und kritische Kompetenz

Ansätze einer Interaktionspädagogik

München, Basel 1974

GEULEN, D. (1973)

Thesen zur Metatheorie der Sozialisation

in: WALTER, 1973, Bd.1, S. 85 ff

GEULEN, D. (1977)

Das vergesellschaftete Subjekt

Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie

Ffm. 1977

GLINZ, H. (1973)

Textanalyse und Verstehenstheorie I

Methodenbegründung-soziale Dimension-Wahrheits-
frage-acht ausgeführtes Beispiel

Ffm. 1973

GOFFMAN, E. (1971)

Interaktionsrituale

Ffm. 1971

GOTTSCHALCH, W. (1969)

Soziales Lernen als intentionale und inhaltliche
variable im politischen Unterricht allgemeinbil-
dender Schulen

in: NORTHEMANN/OTTO, 1969, S. 165 ff

GRAUER, G. (1973)

Jugendfreizeitheime in der Krise

Zur Situation eines sozialpädagogischen Feldes

Weinheim, Basel 1973

GROSSE, S. (1971)

Soziolinguistische Beobachtungen am Abendgymnasium

in: Institut für deutsche Sprache, 1971, S. 150 ff

GROTH, G./LEMKE, I./WERNER, P. (1971)

Betriebspraktikum für Schüler
Weinheim, Berlin, Basel 1971

GRÜNER, G. (1974¹)

Facharbeiterschule und berufliches Gymnasium-
vorschläge für eine Verknüpfung berufs- und
studienbezogener Bildungsgänge
in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S. 9 ff

GRUSCHKA, A. (Hrsg.) (1976)

Ein Schulversuch wird überprüft
Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept
handlungsorientierter Begleitforschung
Ffm. 1976

GRUSCHKA, A. (1977)

Das sozialberufliche Curriculum der Kollegschule
Forschungsziele, Handlungsbedingungen, Methoden und
methodologische Probleme eines Konzeptes handlungs-
orientierter Curriculumevaluation
Dissertation, Münster 1977

GRUSCHKA, A./BIRKMANN, G./TREFZ-WINTER, E. (1977)

Historische und systematische Aspekte der Berufs-
rolle und Kompetenz, Kurs IV der sozialberuflichen
Grundbildung
mimeogr. Skript, Münster 1977

GRUSCHKA, A./MEYER, H.L./NIEMEIER, F./KORDES, H. (1975)

Bestimmungsmomente für die integrierte Sekundar-
stufe I
in: FREY, 1975, Bd. II, S. 70¹ ff

GRUSCHKA, A./NAUL, R. (1976¹)

workshop zum Schwerpunkt 15 der Kollegschule-Arbeits-
ergebnisse, Planung und Evaluation
mimeogr. Skript, Münster 1976

HAA, J.F./PAROW, E./POMMER, L./REH, G. (1975)

Überlegungen zu einer Metatheorie der Sozialarbeit
in: OTTO/SCHNEIDER, 1975, Bd. 1, S. 167 ff

HABERMAS, J. (1969a)

Technik und Wissenschaft als "Ideologie"
Ffm. 1969²

HABERMAS, J. (1969b)

Technik und Wissenschaft als "Ideologie"
in: ders. 1969a, S. 104 ff

HABERMAS, J. (1969c)

Erkenntnis und Interesse

in: ders. 1969a, S. 146 ff

HABERMAS, J. (1970)

Zur Logik der Sozialwissenschaften

Ffm. 1970

HABERMAS, J. (1970)

Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik

in: ADORNO, 1970, S. 155 ff

HABERMAS, J. (1971)

Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der
kommunikativen Kompetenz

in: HABERMAS/LUHMANN, 1971, S. 101 ff

HABERMAS, J. (1972)

Theorie und Praxis

Ffm. 1972

HABERMAS, J. (1972b)

Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung

Zur Theorie und Praxis der verwissenschaftlichen
Diskussion

in: ders. 1972a, S. 307 ff

HABERMAS, J. (1972c)

Einige Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie und
Praxis zu vermitteln

in: ders. 1972a, S. 9 ff

HABERMAS, J. (1973)

Kultur und Kritik

Verstreute Aufsätze

Ffm. 1973

HABERMAS, J. (1973b)

Stichworte zur Theorie der Sozialisation

in: ders. 1973 a, S. 118 ff

HABERMAS, J. (1973c)

Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus

Ffm. 1973

HABERMAS, J. (1976)

Was heißt Universalpragmatik?

in: APEL, 1976, S. 174 ff

HABERMAS, J./LUHMANN, N. (1971)

Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie

Ffm. 1971

HAFT, H./HAMEYER, U. (1975)

Curriculumplanung-Theorie und Praxis

München 1975

HAGER, F./HABERLAND, H./PARIS, R. (1973)

Soziologie + Linguistik

Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch
Sprache

Stuttgart 1973

HANISCH, TH./MEYER, H. (1977)

Was leisten lernzielorientierte Richtlinien für
die Unterrichtsplanung des Lehrers?

in: HALLER/LENZEN, 1977

HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hrsg.) (1976)

Lehrjahre für die Bildungsreform - Resignation oder
Rekonstruktion?

=Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976

Stuttgart 1976

HALLER, H.D./LENZEN, D. (1977)

Jahrbuch Kontrovers 1

Stuttgart 1977

HALLER, H.D./LENZEN, D. (1977)

Wissenschaft im Reformprozess

Aufklärung oder Alibi?

=Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977

Stuttgart 1977

HANISCH, TH./MEYER, M.A./TERHART, E. (1978)

Probleme der Transformation neuer didaktischer
Konzeptionen in den Schulalltag

in: GEIBLER, 1978

HARNEY, K. (1975)

Sozialarbeit als System

Die Entwicklung des Systembegriffs durch N. LUHMANN

im Hinblick auf eine Funktionsbestimmung sozialer
Arbeit

in: Zeitschrift für Soziologie, 1975, Heft 2, S. 103 ff

HARTKOPF, W. (1968)

Hat die deutsche höhere Schule noch ein Bildungsziel?

in: ROHRS, 1968, S. 85 ff

HAUG,F. (1970)

Kritische Bemerkungen zu H.P. DREITZELS "Vorstudien
zu einer Pathologie des Rollenverhaltens"

in: Das Argument 60, 1970, S. 217 ff

HAUG,F. (1972a)

Eine Rollentheorie im revolutionären Kostüm

in: Das Argument 71, 1972, S. 130 ff

HAUG,F. (1972b)

Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der
bürgerlichen Soziologie

Ffm. 1972b

HEGELHEIMER,A. (1977)

Qualifikationsforschung

in: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG,
1977, S. 333 ff

HEIMANN,P./OTTO,G./SCHULZ,W. (1968)

Unterricht-

Analyse und Planung

Hannover 1968

HEINEMANN,M. (1977)

Die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik

Ein neues Lehramt in der Sekundarstufe II in NRW

in: BuE, 1977, Heft 2, S. 122 ff

HEINSOHN,G./KNIEPER,B. (1976a)

Das Desinteresse lohnabhängiger Pädagogen als zen-
trales Problem der Erziehung

in: BRUDER u.a., 1976, S. 20 ff

HEINSOHN,G./KNIEPER,B. (1976b)

Theorie darf nicht nur Anleitung sein

in: pad+extra 7/8 1976, S. 17 ff

HEINZE-PRAUSE/HEINZE:

Soziale Interaktion in der Schulklasse

Lernziel: Soziale Kompetenz

in: WPB H.5 1974, S. 265 ff

HENTIG,H.VON (1968)

Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe

in: HERRLITZ, 1968, S. 134 ff

HENTIG, H. VON u.a. (1971a)

Das Bielefelder Oberstufenkolleg

Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm

Stuttgart 1971

HENTIG, H. VON (1971b)

Lernziele für die Gesamtschule

Stuttgart 1971

HERRLITZ, H. G. (Hrsg.) (1968)

Hochschulreife in Deutschland

Göttingen 1968

HERRMANN, L./WAGNER, A. (1974)

Berufliche Grundbildung

in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S. A 18 ff

HESSE, H. A. (1968)

Berufe im Wandel

Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung

Stuttgart 1968

HEURSEN, G. (1975)

Linguistik, Grammatik und Schulbuch

Zur Rezeption der generativen Transformations-

grammatik in Lehrbüchern des Deutschunterrichtes

mimeogr. Skript, Münster 1975

HEURSEN, G. (1977)

Das Verhältnis von obligatorischem Lernbereich zu
den beruflichen Schwerpunkten

Referat, gehalten im Rahmen der 2. Lehrbacher Woche

Münster 1977

HEURSEN, G./LENZEN, D. (1977)

Deutschunterricht im Modellversuch Kollegstufe NRW

Erfahrungen und Folgerungen

in: Diskussion Deutsch, Heft 34, S. 198 ff

HEURSEN, G./GRUSCHKA, A./RIE, K./SCHMITTER-WALLENHORST, B.

Erziehung-Orte, Methoden und Ziele; Kurs I der
sozialberuflichen Grundbildung

mimeogr. Skript, Münster 1977

HELSCHER, H. (1975)

Förderung der Kooperation

in: Die Grundschule H.1 1975, S. 8 ff

HIRSCH, J. (1972)

Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und
politisches System

Ffm. 1970

HOPPE, E. (1978)

Der Begriff der Hochschule

wiedergedruckt in: HERRLICH 1968 S. 38 ff

HOLLING, E./RAMM, G. (1967)

Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung

Ffm. 1970

HOLLSTEIN, W./MEINHOLD, M. (1975)

Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen

Ffm. 1973

HOLZ, H./LADEWIG, E./LORKER, I./MÜLLER-HECK, M./PAMPUS, K.

SCHRODER, B./WEISSKER, D. (1977)

Berufsgrundbildung

Daten-Aspekte-Modellversuche

Hannover 1974

HOLZKAMP, K. (1973)

Sozialistische Erziehung

Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der wernerischen

Ffm. 1971

HOPFELDT, H.-G./LIEFER, W./KONRAD, G./MAY, H.-G. (1977)

Abweichendes Verhalten und reformiertes Schulsystem

Delinquenzfördernde Strukturen der Gesamtschule

in: TILLMANN 1976 S. 91 ff

HOPFELDT, H.-G./LIEFER, W./KONRAD, G./MAY, H.-G. (1977)

Für eine sozialpädagogische Schule

Grundlagen, Probleme, Perspektiven

München 1977

HORNSTEIN, W. (1971)

Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive

in: ZfPäd, 3, 1971

HUISKEN, F. (1972)

Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungswirtschaft

München 1972

HURRELMANN, K. (Hrsg.) (1974)

Soziologie der Erziehung

Weinheim und Basel 1974

HURRELMANN, K. (1975)

Erziehungssystem und Gesellschaft

Ein soziologischer Beitrag zur Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation

Reinbek 1975

IBEN, G. (1976)

Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik

· Eine historische Betrachtung

in: TILLMANN, 1976, S. 16 ff

IBRAHIM, M./PAUL-KOHLHOFF, A./HESSE, H.A. (1975)

Chancen und Restriktionen curricularer Entwicklung
am Beispiel des Politikunterrichtes im beruflichen
Schulwesen

in: HAFT/HAMEYER, 1975, S. 209 ff

INGENDAHL, W. (Hrsg.) (1974)

Projektarbeit im Deutschunterricht

München 1974

INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (1971)

Sprache und Gesellschaft

Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache

Düsseldorf 1971

ISENEGGER, U. (1972)

Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion

Weinheim 1972

ISER, W. (1970)

Die Appellstruktur der Texte

Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer
Prosa

Konstanz 1970

IVÖ, F. (1975)

Handlungsfeld: Deutschunterricht

Argumente und Fragen einer praxisorientierten
Wissenschaft

Ffm. 1975

JORDAN, E./SENGLING, D. (1977)

Einführung in die Jugendhilfe

München 1977

KAISER, H.J./MENCK, P. (1971)

Das didaktische Strukturgitter in der Curriculum-
forschung

dargestellt am Beispiel des Pädagogikunterrichtes
in: BLANKERTZ, 1971, S. 97 ff

KAMPER, D. (1974)

Theorie-Praxis-Verhältnis

in: WULF, 1974, S. 585 ff

KÄRTNER, G. (1978)

Berufliche Sozialisation und gesellschaftlich-
politische Handlungskompetenz

in: ZfPäd. 1978, Heft 1, S. 1 ff

KEIM, W. (Hrsg.) (1976)

Gesamtschule- Bilanz ihrer Praxis

Hamburg 1976²

KELL, A. (1977)

Berufsgrundbildung-Zu einigen Problemen des Über-
ganges vom Sekundarbereich I in den Sekundarbe-
reich II aus berufspädagogischer Sicht

mimeogr. Skript, Kassel 1977

KERN, H./SCHUMANN, M. (1977)

Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein

Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der
aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle
Arbeit und das Arbeiterbewußtsein

Studienausgabe, Ffm. 1977

KERSCHENSTEINER, G. (1929)

Berufserziehung im Jugendalter

wiedergedruckt in: ROHRS, 1967, S. 61 ff

KERSCHENSTEINER, G. (1961)

Der Begriff der Arbeitsschule

in: FLITNER/KUDRIZKI, 1961, S. 222 ff

KLAFFKI, W. (1970)

Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Weinheim, Basel 1970⁴

KLAFFKI, W. (1971)

Erziehungswissenschaft-Theorie einer Praxis

in: ders. et al., 1971, Bd.3, S.175 ff

KLAFFKI, W. (1976)

Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik

in: ZfPäd., 1976, Heft 1, S. 77 ff

KLAFFKI, W./RUCKRIEM, G.M./WOLF, W. et al. (1971)

Erziehungswissenschaft - Eine Einführung

3 Bde., Ffm. 1971

Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der
beruflichen Bildung
Stuttgart 1974

Offentlichkeit und Erfahrung
Ffm. 1975

KMK (1960)

=Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
der Bundesrepublik Deutschland

"Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts
auf der Oberstufe der Gymnasien"

Beschluß der KMK vom 29.9.1960

KMK (1967)

"Rahmenvereinbarungen über die Sozialpädagogischen
Ausbildungsstätten"

KMK (1972)

=Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

"Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen
Oberstufe in der Sekundarstufe II"

KOCHAN, D.C. (1973)

Ein sprachdiaktisches Modell kommunikativer Kompetenz
in: BUNTING/KOCHAN, 1975, S. 127 ff

KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DES BERUFLICHEN SCHULWESENS NRW

Neuordnung des beruflichen Schulwesens=

Heft 22 der Schriftenreihe des Kultusministers NRW:
Strukturforderung im Bildungswesen des Landes Nord-
rhein-westfalen

Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973

Pragmatische Curriculumentwicklung und obligatorischer
Bereich - Strategien und Orientierungspunkte
in: LENZEN, 1975a, S. 117 ff

KORDES, H. (1976)

Rückföhrungsbericht (feed-back-report) über die
Entscheidungsprozesse zur Verfassung eines inte-
grierten Schwerpunktes 'Sprache und Literatur'
mimeogr. Skript, Münster 1976

KOSEK II (1978)

- Profilkonzept "Maler und Lackierer" im Schwerpunkt
"Kunst/Musik/Gestaltung"
mimeoor.Skript, Düsseldorf 1978
- KLEIN, E. (1971)
Soziale Lernziele in der Schule
Ravensburg 1976²
- KRAPPMANN, L. (1971a)
Soziologische Dimension der Identität
Stuttgart 1971
- KRAPPMANN, L. (1971b)
Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit
für Sozialisationsprozesse
in: b:e 1971, Heft 3, S. 27 ff
- KRUGER, H. (1973)
Professionalisierung und Innovation in pädagogischen
Berufen
in: LUTKE, 1973, S. 110 ff
- KRUMM, V. (1975)
Findung von Lernzielen und Inhalten durch Evaluation
von Lehrplänen und Unterricht - dargestellt am
Beispiel einer Untersuchung des Wirtschaftslehre-
unterrichtes
in: FREY, 1975, Bd.II, S. 287 ff
- KUHLEN, J. (1976)
Erfahrungen mit der Gesamtschule
Soziale Integration als gesellschaftliche Begründung
und pädagogische Praxis von Gesamtschulversuchen
Lampertheim 1976
- KULTUSMINISTER NW (1972)
Kollegstufe NW
=Heft 17 der Schriftenreihe "Strukturforderung im
Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen"
Ratingen, Kastellaun usw. 1972
- KULTUSMINISTER NW (1975a)
~~Empfehlungen für den Blockunterricht in der~~
Empfehlungen für den Blockunterricht in der
Berufsschule
Düsseldorf 1975
- KULTUSMINISTER NW (1975b)
Vorbereitung der gymnasialen Oberstufe in der
Sekundarstufe II (KMK) Erlasse zur differenzierter
gymnasialen Oberstufe in NRW
Düsseldorf 1975

KULTUSMINISTER NW (1977)

Schuljahresplan 1977/78

Hefi 31 der Schriftenreihe "Strukturforderung im
Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen"
Köln 1977

KULTUSMINISTER NW (Hrsg.) (1977)

Die differenzierte gymnasiale Oberstufe in der
Sekundarstufe II

Informationsschrift für die Schüler der Klasse 10
der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums,
der Gesamtschule und des berufsbildenden Schul-
wesens, die die Berechtigung zum Besuch der Jahr-
gangsstufe 11 eines Gymnasiums erwerben
Schuljahr 1977/78 o.Ort, 1977

KUNERT, K. (1976)

Einführung in die curriculare Unterrichtsplanung
Ein Arbeitsbuch für Lehrer aller Schulstufen
München 1976

KUNZLI, R. (Hrsg.) (1975)

Curriculumentwicklung
Begründung und Legitimation
München 1975

KINSTREICH, T. (1975)

Der institutionalisierte Konflikt
Eine exemplarische Untersuchung zur Rolle des Sozial-
arbeiters in der Klassengesellschaft -
am Beispiel der Jugend- und Familienfürsorge
Offenbach 1975

KUTSCHA, G. (1977)

Wissenschaftliche Grundbildung
Ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der
Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe
mimeogr. Skript, Münster 1977

KUTSCHA, G. (1974)

Wissenschaftspropädeutik
unveröff. Ms., Münster 1974

KUTSCHA, G. (1978)

Wissenschaftliche Grundbildung
Ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der
gymnasialen Oberstufe

- in: Pädagogische Rundschau 32, 1978
- KUTTER, P. (1974)
Sozialarbeit und Psychoanalyse
Göttingen 1974
- LANGE, E. (1975b)
"Du glaubst zu schieben und Du wirst geschoben"
in: LANGE/BUSCHGES, 1975, S. 169 ff
- LANGE, E./BUSCHGES, G. (Hrsg.) (1975)
Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft
Ffm. 1975
- LANGE-GARRITZEN, H. (1972)
Strukturkonflikte des Lehrerberufs
Eine empirisch-soziologische Untersuchung
Düsseldorf 1972
- LAPLANCHE, J./POTALLIS, J.B. (1972)
Das Vokabular der Psychoanalyse
Ffm. 1972
- LEMPERT, W. (1974a)
Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen
Demokratisierung
Ffm. 1974
- LEMPERT, W. (1971)
Leistungsprinzip und Emanzipation
Ffm. 1971
- LEMPERT, W. (1974b)
Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen
Demokratisierung
Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufs-
pädagogik
Ffm. 1974
- LEMPERT, W. (1975)
Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissen-
schaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse
in: STRATMANN/BARTEL, 1975, S. 338 ff
- LEMPERT, W./FRANZKE, R. (1976)
Die Berufserziehung
München 1976
- LENZEN, D. (1971a)
Eine "edukative" Strategie für Curriculumkonstruktion
in: BLANKERTZ, 1971, S. 118 ff

LENZEN, D. (1972)

Zur Strukturierung des Unterrichtes in der
deutschen Sprache an der Kollegstufe
in: PLANUNGSKOMMISSION, 1972, S. 15 ff.

LENZEN, D. (1973a)

Didaktik und Kommunikation
Ffm. 1973

LENZEN, D. (1973b)

Ein didaktisches Strukturgitter für den deutschen
Sprachunterricht
in: BLANKERTZ, 1972, S. 100 ff

LENZEN, D. (Hrsg.) (1975a)

Curriculumentwicklung für die Kollegschnle:
Der obligatorische Lernbereich
Ffm. 1975

LENZEN, D. (1975b)

Curriculumplanung und diskursive Legitimation
in: KUNZLI, 1975, S. 243 ff

LENZEN, D. (Hrsg.) (1976a)

Die Struktur der Erziehung und des Unterrichtes
Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft?
Ffm. 1976

LENZEN, D. (1976b)

Struktur, Strukturalismus und strukturelle Theorien
der Erziehung und des Unterrichtes
in: ders. 1976a, S. 9 ff

LENZEN, D./MEYER, H.L. (1975a)

Das didaktische Strukturgitter
Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung
in: LENZEN, 1975, S. 185 ff

LENZEN, D./MEYER, H.L. (1975b)

Innovation durch Schulversuche?
Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementations-
bedingungen curriculärer Reformen
in: HAFT/HAMEYER, 1975, S. 157 ff

LENZEN, D. (1976c)

Offene Curricula-Leidensweg einer Fiktion
in: HALLER/LENZEN, 1976, S. 139 ff

LENZEN, D. (1978)

Pädagogisches Alltagshandeln
Vorüberlegungen zur Konstitution eines Begriffs

mimeogr.Skript, Berlin 1978

LIEBHART, E.H. (1973)

Sozialisation im Beruf

Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren

in: LUDTKE, 1973, S. 52 ff

LISOP, J.B.

Berufsgrundbildung in didaktischer Betrachtung

in: DtB~~E~~sch 67, 1971, Heft 9, S. 677 ff

LUDTKE, H. (Hrsg.) (1973)

Erzieher ohne Status?

Beiträge zum Problem der strukturellen Unsicherheit in pädagogischen Berufen

Heidelberg 1973

LUHMANN, N. (1973)

Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen

in: OTTO/SCHNEIDER, 1973, Bd.I, S. 21 ff

LUTGERT, W./SCHÜLER, H. (1977)

Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung

Versuch der Aufarbeitung der Projektgeschichte

in: PROJEKTGRUPPE CELF, 1977, S. 77 ff

LUTHER, W. (1968)

Gedanken über Wesen und Kern der Hochschulreife

in: ROHRS, 1968, S. 102 ff

MAAS, U. (1972)

Die Neue Wissenschaft und ihr Funkkolleg

in: MAAS/WUNDERLICH, 1972, S. 6 ff

MAAS, U./WUNDERLICH, D. (1972)

Pragmatik und sprachliches Handeln

Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache"

Ffm. 1972

MANNZMANN, A. (1973)

Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Sozialgeschichte
Dimensionierung des Faches Geschichte

in: BLANKEPTZ, 1973, S. 28 ff

MEAD, G.M. (1975)

Geist, Identität und Gesellschaft

Ffm. 1975²

MEYER, D. (1974)

Die Instrumentalisierung des Strukturalters
in: SCHÜPFEN, 1974, S. 150 ff

MEYER, H.L. (1972)

Der Bedarf an Diplom-Pädagogen der Studiennrichtung
Sozialpädagogik und Sozialarbeit für das Jahr 1980
in Rheinland-Pfalz

in: ZfPäd. 1975, Heft 4, S. 562 ff

MERTENS, D. (1975)

Schlüsselqualifikationen
Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft
in: LANGE/BUSCHGES, 1975, S. 403 ff

METZ, J.B./MOLTMANN, J./OELMÜLLER, W. (1970)

Kirche im Prozess der Aufklärung - Aspekte einer
neuen "politischen" Theologie
München, Mainz, 1970

MEYER, H.L. (1972)

Einführung in die Curriculummethodologie
München 1972

MEYER, H.L. (1975)

Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse
Ffm. 1975

MILLS, C.W. (1960)

Kritik der soziologischen Denkweise
Neuwied 1962

MÖLLER, CHR. (1969)

Technik der Lehrplanung
Weinheim 1969

MÖLLER, CHR. (1975)

Handbuch der Lehrplantechnik
Köln, Berlin usw. 1975

MÜLLER-FOHRBRODT, G. (1972)

Persönlichkeitsmerkmale von Lehrender und
Lernender
Konstanz 1972

MÜLLER-HECK, M. (1974)

Zur Problematik der Berufsmaturität im Rahmen der Diskussion
zur Berufsausbildung
in: M. u. L. 1974, S. 32 ff

MÜLLER, H. (1971)

Berufsbildung im dualen System

- in: KULTUSMINISTER NW, 1975, S. 7 ff
- MUNZINGER, W. (1975)
Problem "Leistungsfach" - Möglichkeiten projekt-
orientierten Mathematikunterrichtes
in: b:e, 1975, Heft 2, S. 44 ff
- NAUL, R. (1978)
Analyse, Konstruktion und Evaluation eines doppel-
qualifizierenden Schwerpunktprofils in der Kolleg-
schule - dargestellt am Beispiel eines Sportprofils
im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales"
Dissertation, Münster 1978
- NAUL, R. u.a. (1977)
Sicherung und Erweiterung von Handlungsräumen,
Kurs III der sozialberuflichen Grundbildung
mimeogr. Skript, Münster 1977
- NEGT, O. (1971)
Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen
Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung
Ffm. 1971⁶, völlig überarbeitete Neuauflage
- NEWBERG, N./BORTON, T. (1976)
Emotionales und soziales Lernen in der Schule
Unterrichtsentwürfe in der Sekundarstufe I
in: KUNERT, München 1976
- NORTHEMANN, W./OTTO, G. (1969)
Geplante Information
PAUL HEIMANNs didaktisches Konzept: Ansätze,
Entwicklung, Kritik
Weinheim, Berlin, Basel 1969
- OELMANN, G./PETRY, L. (1977)
Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen
konzept und Modell für eine integrierte Sekundar-
stufe II
in: Gesamtschulinformationen 10, 1977, Heft 1, S. 93 ff
- OEVERMANN, U. (1966)
Soziale Schichtung und Begabung
in: ZfPaed, 6. Beiheft 1966, S. 166 ff
- OEVERMANN, U./KRAPP-MANN, L./KREPPNER, B. (1973)
Bemerkungen zur Diskussion der sog. "Kode-Theorie"
in: Linguistische Berichte 23, 1973, S. 59 ff
- OFFE, C. (1975)

- Berufsbildungsreform - Eine Fallstudie über
Reformpolitik
Ffm. 1973
- OTTO, H. U. (1973)
Professionalisierung und gesellschaftliche Neu-
orientierung - Zur Transformation des beruflichen
Handels in der Sozialarbeit
in: OTTO/SCHNEIDER, 1973, Bd. II, S. 247 ff
- OTTO, H. U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.) (1973)
Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit
Neuwied 1973, 2 Bde.
- PARKER, B. (1974)
Meine Sprache bin ich
Modell einer Psychotherapie
Ffm. 1974
- PESTALLOZZI-FROBEL-HAUS (1927)
Lehrplan des PFH für den zweijährigen Versuchsleh-
gang zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Hort-
nerinnen (Entwurf) - mit Bemerkungen zu einigen
Unterrichtsfächern
in: Vereinszeitung des PFH I, Heft 161, 1927, S. 67 ff
- PETRY, CHR. (1976)
Schulnahe Curriculumentwicklung - wie nah an der
Schule?
in: SEYBOLD, 1976
- PLANUNGSKOMMISSION (1972)
Empfehlung der Planungskommission
in: KULTUSMINISTER NW, 1972, S. 13 ff
- PLANUNGSKOMMISSION (1976)
Zweite Empfehlung der Planungskommission
in: KULTUSMINISTER NW, 1976, S. 13 ff
- PLETT, R. F. (1975)
Textwissenschaft und Textanalyse
Heidelberg 1975
- POFFEL, H. (1968)
Der Begriff der sozialen Rolle als Element der
soziologischen Theorie
Tübingen 1968²
- POPPER, K. R. (1970)
Die Logik der Sozialwissenschaftler
in: ADORNO u. a. 1970, S. 103 ff

- PRESSEL, A. (1970)
Sozialisation
in: BECK et al., 1970, S. 124 ff
- PRIOR, H. (Hrsg.) (1976)
Soziales Lernen
Dusseldorf 1976
- PROJEKTGRUPPE CELF (1977)
Curriculumentwicklung und Lehrer-Fortbildung?
Eine Bilanz nach drei Jahren Projektarbeit im
Modellversuch 'Wissenschaft und berufliche Praxis'
Bielefeld 1977
- RACHMAN, ST. (1974)
Wirkungen der Psychotherapie
Darmstadt 1974
- RAUCH, E./ANZINGER, W.
Wörterbuch - Kritische Erziehung
Ffm. 1975
- REGIONALES PADAGOGISCHES ZENTRUM (1978)
Vorläufiger Abschlußbericht Teil I - Bericht
Aurich 1978
- REINERT, G.-B./FLESSAU, K.-I. (1975)
Planung und Durchführung von Unterricht anhand
unterschiedlicher Unterrichtsmocelle
in: FREY, 1975, Bd.II, S. 463
- RICHTA, R. und KOLLEKTIV (1971)
RICHTA Report - Politische Ökonomie des 20.Jahr-
hunderts
Ffm. 1971
- RICHTER, H.E. (1976)
Fluchten oder Standhalten
Reinbek 1976
- RIBE, K. (1976)
Überlegungen zum Religionsunterricht im Rahmen der
sozialberuflichen Grundbildung
mimeogr.Skript, Dusseldorf 1976
- ROBINSOHN, S.B. (1971)
Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung
in: ACHTENHAGEN/MEYER, 1971, S. 57 ff
- ROBINSOHN, S.B. (1972)
Bildungsreform als Revision des Curriculum

- Neuwied 1972⁴ = ROBINSON 1972
ROESSLER, W. (1968)
Das sozial- und wirtschaftswissenschaftliche
Gymnasium
in: ROHRS, 1968, S. 48 ff
- ROHRS, H. (Hrsg.) (1967)
Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt
Ffm. 1967
- ROHRS, H. (Hrsg.) (1968)
Der Bildungsauftrag des Gymnasiums
Ffm. 1968
- ROHRS, H.J. (1971)
Die Diskussion über das Problem einer Berufs-
grundbildung nach dem zweiten Weltkrieg im
Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften
in: DtBFSch. 9/1971, S. 691 ff
- ROLFF, H.-G./ROMMEL, H.G. (1972)
Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegstufe
in: PLANUNGSKOMMISSION, 1972, S. 196 ff
- ROLFF, H.G. et al. (1974)
Strategisches Lernen
Reinbek 1974
- ROTH, L. (Hrsg.)
Handlexikon zur Erziehungswissenschaft
München 1976
- RUDELL, G. (1977)
Objektplanung zum Schwerpunkt 15 in der Region
Düsseldorf:
polykop.Skript, Düsseldorf 1977
- RUMPF, H. (1976)
Unterricht und Identität
Perspektiven für ein humanes Lernen
München 1976
- RUMPF, H. (1977)
Ein curriculares Lehramt? - Zu DIETER LENZENs Optik
auf "offene Curricula"
in: DIETER LENZEN, 1977, S. 32 ff
- SCHAEFFER, B./LAMBROU, U. (1972)
Politische Bildung als Unterrichtsprinzip
Ffm. 1972
- SCHARMANN, TH. (Hrsg.) (1966)

Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren

Stuttgart 1966

SCHEFER, G. (1970)

Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers

Ffm. 1970²

SCHEUERL, H. (1962)

Problem der Hochschulreife

Heidelberg 1962

SCHEUERL, H. (1965)

Vom Sinn der Hochschulreife

in: HERRLITZ, 1965, S. 50 ff

SCHEUERL, H. (1972)

Kriterien der Hochschulreife

in: STAATSMINISTERIUM..., 1972, S. 417 ff

SCHLAAK, G./BIRKMANN, G./CHRISTIANSEN, H./DIEKMANN, W./

HORSTMANN, C./MASKE, B. (1977)

Erscheinungsformen, Ursachen und Kompensations-
möglichkeiten in individuellen und gesellschaftlichen
Leidens: Kurs II der sozialberuflichen Grundbildung
mimeogr. Skript, Münster 1977

SCHMIDBAUER, W. (1977)

Die hilflosen Helfer

Über die seelische Problematik der helfenden Berufe
Reinbek 1977

SCHMIEL, M. (1976)

Berufspädagogik - Teil I u. II

Trier 1976

SCHNEIDER, H. (1977)

Sozialisationsfähigkeit im Jugendalter - Zur
Sozialisationsproblematik der Kollegschule-
Dissertation, Münster 1977

SCHORKEN, R. (Hrsg.) (1974)

Curriculum "Politik"

Opladen 1974

SCHREINER, G. (1973)

Schule als sozialer Erfahrungsraum

Ffm. 1973

SCHRODER, B. (1974)

Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufs-
grundbildungsjahr "Metall" in Salzgitter
in: HOLZ et al., 1974, S. 217 ff

SCHULZ, G. (1971)

Adaptivität - ein zweifelhaftes didaktisches
Konzept

in: Zeitschrift für Pädagogik, 1971, S. 111 ff.

SCHULZ, W. (1969)

Aufgaben der Didaktik - eine Darstellung aus
lehrtheoretischer Sicht

Berlin 1969

SCHULZ, W. (1972)

Die Didaktik der Berliner Schule "revidiert"
in: bde, 1972, Heft 6, S. 19 ff.

SEYBOLD, H. (1976)

Innovation im Unterricht

Ravensburg 1976

SIMON-SCHAEFER, R. (1975)

Theorie ohne Praxis

in: SIMON-SCHAEFER/ZIMMERLI, 1975, S. 147 ff.

SIMON-SCHAEFER, R./ZIMMERLI, W. CH. (1975)

Theorie zwischen Kritik und Praxis

JÜRGEN HABERMAS und die Frankfurter Schule

Stuttgart-Bad Cannstadt 1975

SOMMER, K. H. (1976)

Berufspädagogik als wissenschaftliche Disziplin

in: RÖth, 1976, S. 47 ff.

SONDERAUSSCHUSS FÜR KULTURPOLITIK BEIM LANDERRAT 1948

Zur Schulreform

in: DtBFSch. 1948, Heft 4, S. 263 ff.

SPRINGER, E. (1929/67)

Berufsbildung und Allgemeinbildung

in: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen

Berlin 1929, S. 2 ff., wiederabgedruckt in: RÖth

1976, S. 85 ff., RÖth, 1976, S. 85 ff.

Psychologie der Wahrnehmung

München 1975

STRATMANN, K. W.

Kernprobleme der Berufsgrundbildung

in: DtBFSch. 1976, S. 112 ff.

STRATMANN, K./BARTEL, W. (Hrsg.)

Berufspädagogik - Ansätze zu ihrer Grundlegung
und Differenzierung

Köln 1975

- STUFFELBEAM, D.L. (1972)
Evaluation als Entscheidungshilfe
in: WULF, 1972, S. 113 ff
- SUIN de BUTEMARD, B. (1975)
Schule, Projektunterricht und soziale Handlungs-
performanz
München 1975
- TAUSCH, R. (1974)
Gesprächspsychotherapie
Göttingen 1974
- THOMA, G. (1971)
Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen
Strukturgitters" für den politischen Unterricht
in: BLANKERTZ, 1971, S. 67
- THOMA, G. (1975)
Anwendung eines didaktischen Strukturgitters in der
Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis und
Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen
in: FREY, 1975, Bd.I, S. 463 ff
- THOMA, G. (1977)
Das Profilkonzept: Verkäuferin/Einzelhandelskaufmann,
teilzeitschulisch (mit möglichen Abschlüssen: FOR, FHR)
im Schwerpunkt 13 "Wirtschaftswissenschaften"
mimeogr. Skript, Münster 1977
- THOMAS, W.I. (1965)
Person und Sozialverhalten
Neuwied 1965
- THOMSEN, W. (1978)
Bluten der Ratlosigkeit?
in: b:e, 1978, Heft 3, S. 68 ff
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.) (1976)
Sozialpädagogik in der Schule
- Neue Ansätze und Modelle -
München 1976
- ULSHOEFER, H. (1970)
Praxisprobleme der Kindergärtnerin
München 1970
- VAHSEN, F. (1975)
Einführung in die Sozialpädagogik
Stuttgart, Berlin usw. 1975
- VLBS (Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen) (1976)

Ein Konzept für die sozialpädagogische und
sozialpädagogischen Auszubildenden
in: Der berufliche Bildungsweg ...

VLBS (1977)

Stellungnahme des VLBS zum Entwurf der "Ausbildungs-
ordnung für Höhere Berufsfachschulen für Sozialpoo-
agogik"

in: Der berufliche Bildungsweg, 1977, Heft 1, S. 76 ff

VOIGT, W. (1975)

Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik
München 1975

WACHTVEITL, E. (1975)

Arbeitslehre

in: RAUCH/ANZINGER, 1975, S. 28 ff

WALTER, H. (1973) (Hrsg.)

Sozialisationsforschung

3 Bde., Stuttgart-Bad Cannstadt 1973

WATZLAWICK, P. (1976)

Wie wirklich ist die Wirklichkeit?

Wahn-Tauschung-Verstehen

München 1976

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D. (1969)

Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen,
Paradoxien

Bern, Stuttgart, Wien 1969

WEINERT, F. (Hrsg.) (1967)

Pädagogische Psychologie

Köln/Berlin 1967

WELLENDORF, F. (1973)

Schulische Sozialisation und Identität

Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution

Weinheim, Basel 1973

WIEMANN, G. (1963)

Die Arbeitslehre in der Hauptschule

in: Berufspädagogische Zeitschrift 12/1963, S. 267 ff

WOLF, P./KLUSCHE, N. (1977)

Abschlußbericht der Projektstudie zur Berufsaufstiegs-
beratung

Stuttgart 1977

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW (1974)

Skizze eines Gesamtsystems der Schwerpunkte

Münster 1974

jetzt auch: KOORDINIERUNGSSTELLE GEMÜNDARSTUFE II 1976

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW (1975)

Strukturskizze zum Schwerpunkt

"Sprache und Literatur"

mimeogr. Skript, Münster 1975

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW (1976)

Allgemeine Überlegungen zum Verständnis von Technik
und Technologie im Rahmen der Curriculumentwicklung
für die (technologischen) Schwerpunkte

mimeogr. Skript, Münster 1976

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW (1977)

Profilkonzept: Erzieher/Erziehungswissenschaften

mimeogr. Skript, Münster 1977

WULF, CHR. (Hrsg.) (1972)

Evaluation

München 1972

WULF, CHR. (Hrsg.) (1974)

Wörterbuch der Erziehung

München 1975

WULFF, E. (1969)

Grundlagen transkultureller Psychiatrie

in: Das Argument, 1969, Heft 50, S. 227 ff

WUNSCH, K. (1972)

Die Wirklichkeit der Hauptschüler

Köln 1972

WURZBACHER, G./SCHLOTTMANN, U. (1966)

Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und
personalen Strukturierung und Veränderung

in: SCHARMANN, 1966, S. 82 ff

ZABECK, J. (1975)

Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik

in: STRATMANN, BERTEL, 1975, S. 216 ff

ZEDLER, P. (1975)

Legitimation- ein sozialtechnologisches Problem?

in: KUNZLI, 1975, S. 73 ff

ZIMMER, J. (Hrsg.) (1973)

Curriculumentwicklung im Vorschulbereich

2 Bde., München 1973

ZINNECKER, J./GEISLER, W. (Hrsg.) (1973)

Der heimliche Lehrplan

in: b:e 6/1973, S. 16 ff

Gerd Heursen
Hasselweg 39
44088 Dulmen

Lebenslauf

Ich wurde am 21. Juli 1949 als zweites von zwei Kindern des Ehepaares Gertrud und Wilhelm Heursen in Dülmen in Westfalen geboren. Dort besuchte ich nach der Volksschule bis zum Mai 1968 das Clemens-Brentano-Gymnasium, an dem ich die Prüfung für die allgemeine Hochschulreife ablegte.

Zum Wintersemester 1968/69 nahm ich an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster mein Studium in den Fachern Germanistik, Soziologie und Pädagogik auf, das ich mit der ersten philologischen Staatsprüfung im November 1974 erfolgreich abschloß.

Danach nahm ich ein Studium mit dem Hauptfach Pädagogik und dem Ziel der Promotion auf.

Seit dem Frühjahr 1975 bin ich an der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW in Münster tätig.

Am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität nehme ich seit dem Wintersemester 1975/76 einen Lehrauftrag für allgemeine Didaktik wahr.

